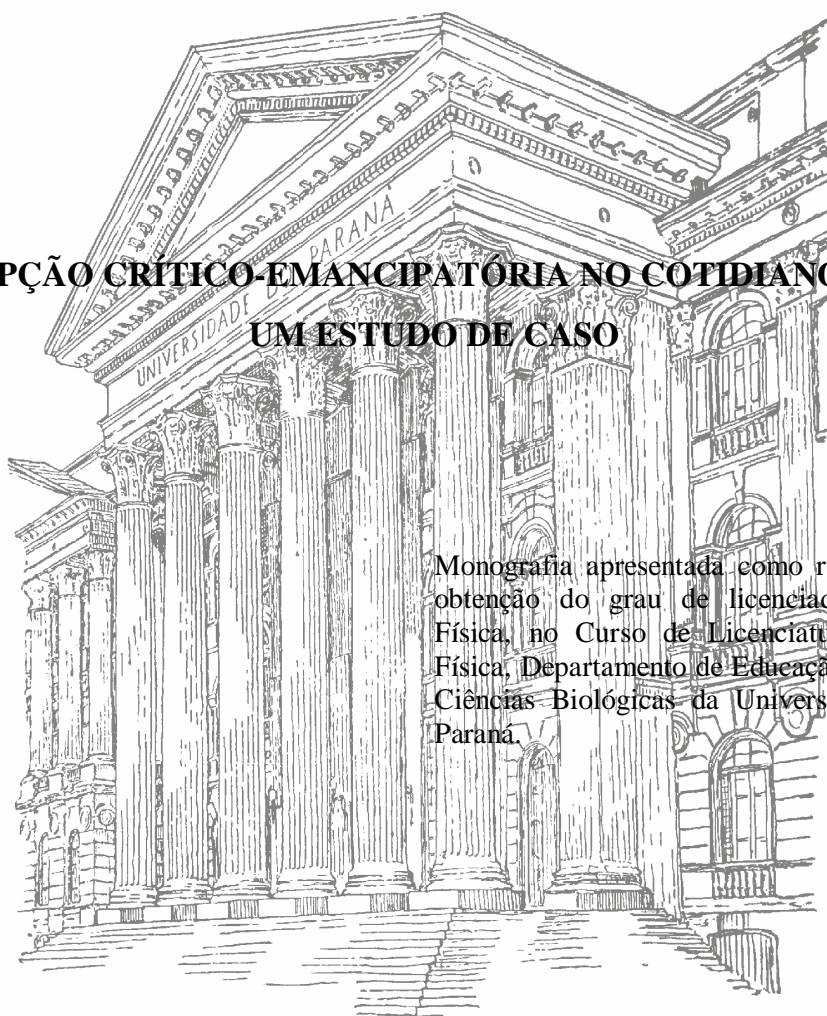


ANA PAULA HENKLEIN

**A CONCEPÇÃO CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA NO COTIDIANO ESCOLAR:
UM ESTUDO DE CASO**



Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de licenciado em Educação Física, no Curso de Licenciatura em Educação Física, Departamento de Educação Física, Setor de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Paraná.

CURITIBA

2005

ANA PAULA HENKLEIN

**A CONCEPÇÃO CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA NO COTIDIANO ESCOLAR:
UM ESTUDO DE CASO**

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de licenciado em Educação Física, no Curso de Licenciatura em Educação Física, Departamento de Educação Física, Setor de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Paraná.

ORIENTADOR: PROF. MARCELO MORAES E SILVA

*(...) não temos o direito
de modelar pessoas a
partir do seu exterior;
mas também não a
mera transmissão de
conhecimentos, cuja
característica de coisa
morta já foi mais do que
destacada, mas a
produção de uma
consciência verdadeira.
(ADORNO, 2000: 141)*

*Dedico este trabalho aos meus pais,
Everton e Cleusa, os quais amo muito e
agradeço por todas as oportunidades que
me proporcionaram; ao meu irmão
Junior, que sempre me faz sorrir,
trazendo alegria a minha vida; e ao meu
amor, Rafael, por seu carinho e apoio
durante esta empreitada.*

Agradeço aos meus colegas, (em especial Andréia e Daysa, que se tornaram verdadeiras amigas e cúmplices durante estes quatro anos), aos educadores que de alguma forma contribuíram para minha formação humana e acadêmica , (podendo citar neste aspecto meu professor, amigo e orientador, Marcelo) e, finalmente, a minha família por todo seu amor e confiança.

SUMÁRIO

RESUMO.....	VI
1 INTRODUÇÃO	1
1.1 INTRODUÇÃO.....	1
1.2 JUSTIFICATIVA	5
1.3 OBJETIVOS	7
2 REVISÃO DE LITERATURA	8
2.1 A CRISE DE IDENTIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA	8
2.2 DISCUSSÕES E ASPECTOS ACERCA DA CRISE DE IDENTIDADE	17
2.3 UMA ABORDAGEM CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA	25
3 METODOLOGIA	43
3.1 SUJEITOS.....	43
3.2 INSTRUMENTOS	44
3.3 PROCEDIMENTOS.....	47
3.3.1 Planejamento	48
3.3.2 Relatórios.....	50
3.3.3 Análise do Projeto Político Pedagógico da Escola	51
5 ANÁLISE DE DADOS, DISCUSSÃO E CONCLUSÃO	56
REFERÊNCIAS	67
ANEXOS.....	70

RESUMO

O presente trabalho consiste em um estudo de caso de cunho etnográfico realizado em uma escola estadual do município de Curitiba e intui investigar a aplicabilidade da abordagem crítico-emancipatória na educação física escolar. Dessa forma, a partir das concepções de corpo que nortearam a Educação Física ao longo da história, especialmente na década de 80, propõem-se discussões acerca de teorias pertinentes ao estudo de uma concepção de ensino emancipadora, tais como os conceitos acerca da dialética do esclarecimento ou da racionalidade comunicativa, ambos elaborados pelos filósofos das diferentes gerações da Escola de Frankfurt. Sendo assim, procurou-se neste trabalho problematizar os preceitos que constituem a abordagem crítico-emancipatória relacionando, para tanto, o contexto escolar investigado com as teorias críticas que embasam esta concepção de ensino. Discussão que demonstra a necessidade de mudanças no cenário educacional atual e questiona as abordagens de ensino na busca de uma educação reflexiva e emancipadora.

Palavras-chave: educação; escola; educação-física; crítico-emancipatória.

1. INTRODUÇÃO

1.1 INTRODUÇÃO

A Educação Física adquiriu no seu processo histórico¹ um caráter pautado principalmente no positivismo, assumindo uma perspectiva de “educação do físico”, a qual se associou à saúde do corpo biológico, ao civismo e ao discurso médico-higienista. Representado em especial pela ginástica, conteúdo com finalidades veiculadas à saúde, disciplina e civismo, essa prática social organizou-se sob a forma de “métodos” ginásticos que correspondiam, respectivamente, aos quatro países que deram origem às primeiras sistematizações sobre o conteúdo: a Alemanha, a Suécia, a França e a Inglaterra. Essas escolas ginásticas, apresentando algumas particularidades a partir do país de origem, de um modo geral, possuíam finalidades semelhantes: regenerar a raça, promover a saúde, desenvolver a vontade, a coragem, a força, a energia de viver (para servir à pátria) e, finalmente, a moral (SOARES, 2001).

Entretanto, após a Segunda Guerra Mundial, período que coincide com o fim da ditadura do Estado Novo no Brasil, surgem outras tendências no interior da Educação Física, que passam a disputar a hegemonia principalmente no interior da instituição escolar. Entre elas encontrava-se o Método da Educação Física Generalizada, divulgado no Brasil por Auguste Listello, no qual predominava a influência do esporte, que no período pós-segunda guerra passou a se tornar hegemônico, determinando, com isso, um novo conteúdo da Educação Física e estabelecendo, assim, novas relações entre aluno e professor, que passavam da relação professor-instrutor e aluno-recruta para a de professor-treinador e aluno-atleta² (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

¹ Cabe destacar que este estudo não pretende assumir um caráter de pesquisa histórica. Tenho ciência que o processo histórico da Educação Física é amplo em seus aspectos internos. Contudo, o objetivo central deste estudo é o de realizar uma pequena retrospectiva da história da Educação Física nos seus aspectos externos com o intuito de contextualizar de forma mais adequada o objeto da pesquisa.

² Inicialmente os professores de Educação Física que atuavam nas escolas eram os instrutores formados pelas instituições militares, que traziam para este âmbito métodos militares da disciplina e da hierarquia. Predominava também, neste contexto, o higienismo, que orientava a função da Educação Física escolar (SOARES, 2001).

Nestes dois primeiros momentos a Educação Física se baseou de um modo geral em um caráter biologicista e mecanicista, promovendo uma pedagogia tecnicista centrada no professor e caracterizada pela reprodução e transmissão de saberes universais, que se organizam cientificamente de forma ordenada e etapista, no qual os conteúdos reduzem-se ao desenvolvimento da aptidão física e das habilidades desportivas. Nessa perspectiva, o aluno era avaliado com base no seu desempenho motor ou em suas medidas biométricas, ou seja, impera a lei dos mais fortes, que privilegia os alunos considerados mais hábeis e capacitados.

(...) a Educação Física, filha do liberalismo e do positivismo, deles absorveu o gosto pelas leis, pelas normas, pela hierarquia, pela disciplina, pela organização da forma. Do liberalismo, forjou suas “regras” para os esportes modernos (que, não por acaso, surgiram na Inglaterra), dando-lhes aparência de serem “universais” e, deste modo, permitindo a todos ganhar o jogo e vencer na vida pelo seu próprio esforço. Do positivismo, absorveu, com muita propriedade, sua concepção de homem como ser puramente biológico e orgânico, ser que é determinado por caracteres genéticos e hereditários, que precisa ser “adestrado”, “disciplinado”. Um ser que se avalia pelo que resiste (SOARES, 2001, p. 62).

No entanto, em meados dos anos 80, ocorre a chamada “crise de identidade” da Educação Física, período no qual se inicia um debate que passou a discutir o objeto de estudo da área, questionando, principalmente, a aptidão física como paradigma da Educação Física. Essa crise assumiu, em algumas vertentes, uma conotação de viés mais pedagógico, pautada crucialmente em referenciais das ciências humanas e sociais. Esse movimento buscou uma perspectiva social de educação, criticando a visão fragmentada do comportamento humano, o reducionismo biológico, a mecanização e a automatização de movimentos a que os indivíduos eram sujeitados pelo paradigma da aptidão física.

Na ânsia de responder às questões levantadas pela “crise” surgiram várias abordagens como: a psicomotricidade, idealizada por Le Boulch (1978), que possui um discurso centrado na “educação pelo movimento” e defende o desenvolvimento das estruturas psicomotoras de base; a desenvolvimentista, representada no Brasil principalmente por Go Tani (1988) e pautada na aprendizagem motora; e a construtivista, baseada nos estudos de Jean Piaget, na qual se destaca os estudos de

João Batista Freire (1989), que propõe uma redescoberta do corpo e dá ênfase à infância, à individualidade da criança, ao estímulo à criatividade e à liberdade individual, a partir da interação do indivíduo com o mundo³ (DAOLIO, 1998).

Além dessas propostas para o ensino da Educação Física na escola surgiu a chamada concepção de aulas abertas, proposta no Brasil pelos professores alemães Reiner Hildebrandt e Ralf Laging (1986), no livro “Concepções abertas no ensino da Educação Física”. É importante destacar que esta abordagem apresenta uma metodologia na qual o papel do professor consiste em propor assuntos e situações-problemas, buscando formas não diretivas de intervir nas aulas e servindo como um organizador, um conselheiro. Seu objetivo consiste em formar alunos capazes de resolver problemas com suas próprias ações, participando, opinando e analisando qualquer tipo de situação.

Ao levar em consideração o momento de surgimento dessas diferentes concepções de ensino Castellani Filho *apud* Daolio (1998) apontou três tendências disseminadas na Educação Física brasileira, sendo elas: a tendência biológica, que reduz o indivíduo unicamente a este aspecto, a tendência psicopedagógica, que segundo o autor, também é reducionista, pois formula definições abstratas e a-históricas do homem, criança e escola e uma terceira tendência, de cunho marxista, responsável por uma ação mais política, uma vez que discute a apropriação do saber próprio à cultura dominante pelas classes populares.

No que diz respeito à tendência de ação mais política, pautada num referencial marxista e afilhada das abordagens histórico-crítica proposta por Demerval Saviani (1991), e da pedagogia crítico social dos conteúdos de autoria de José Carlos Libâneo (1992), é que surge a chamada abordagem crítico-superadora, idealizada no livro Metodologia do Ensino da Educação Física (1992), de autoria de um Coletivo de Autores constituído por Carmem Lúcia Soares, Celli Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Escobar e Valter Bracht, na qual se considera o aluno em seu

³ Segundo Daolio (1998), apesar de Freire ser visto como defensor do construtivismo não é possível encontrar em seus textos essa explicitação.

caráter histórico, e intenciona, através de temas da cultura corporal, possibilitar aos alunos a percepção da realidade como algo dinâmico e possível de transformação, visando assim, a formação de indivíduos críticos e capazes de interferir na realidade, buscando a transformação desta rumo a uma sociedade socialista.

Também pautada em uma Educação Física de cunho político, surge a abordagem crítico emancipatória, o objeto central desse estudo, a qual foi posta em discussão no Brasil por Elenor Kunz em 1991, por ocasião da publicação do seu livro “Ensino e Mudanças”. Esta abordagem tem por objetivo a formação de sujeitos críticos e com autonomia para transformar, ou não, a realidade em que estão inseridos, por meio de uma educação de caráter crítico e reflexivo, fundamentada principalmente na questão da linguagem.

É importante ressaltar que existem outras abordagens⁴, as quais surgiram recentemente. No entanto, elas ainda não alcançaram um espaço explicitamente legítimo como concepção dentro do debate acadêmico. Mesmo assim, tais abordagens têm como estudo: a promoção da saúde, defendida por Dartaganan Pinto Guedes Joana Pinto Guedes (1994), a chamada abordagem cultural, de Jocimar Daolio (1995), a abordagem sistêmica, preconizada por Mauro Betti (1995), a Iniciação Esportiva Universal de Pablo Juan Greco e Rodolfo Novellino Benda (1998), ou a proposta da corporalidade defendida por Marcus Aurélio Taborda de Oliveira (2003).

Deve-se notar também que, apesar de cada abordagem surgida a partir do momento de crítica da Educação Física possuir os seus pressupostos e correntes filosóficas, todas parecem, a seu modo, criticar a ênfase biológica e esportiva presente nas concepções de corpo que caracterizaram a Educação Física historicamente, procurando, de diversas maneiras, educar o indivíduo em sua “totalidade”, expressão esta que conota diferentes significados, dependendo de cada abordagem.

Ao longo da minha formação acadêmica participei de inúmeras discussões sobre estas abordagens de ensino, entretanto, ao tomar conhecimento da abordagem crítico-emancipatória, por meio de debates acerca desta e através da leitura da obra

⁴ Não é o objetivo do presente estudo analisar as concepções de ensino.

“Transformação Didático-Pedagógica no Esporte”, onde Elenor Kunz argumenta sobre esta concepção, houve um tencionamento a acreditar que esta seria uma abordagem capaz de fornecer diversas possibilidades a Educação Física escolar no sentido de realizar uma prática pedagógica que implique na formação do caráter e desenvolvimento de uma reflexão crítica do aluno. Além disso, traz intencionalidades pedagógico-educacionais que parecem permitir trabalhar os mais diversos conteúdos, permitindo que o aluno tenha liberdade de criar, criticar e opinar, promovendo, assim, uma educação que visa o desenvolvimento de um sujeito apto a compreender o sentido dos movimentos que realiza, bem como os contextos sociais que o influencia.

Embora os discursos acerca dessas abordagens estejam presentes no cotidiano escolar, o que verifiquei durante o período de graduação foi a predominância da tão criticada pedagogia tecnicista, ou nem mesmo isso. Portanto, de acordo com essa constatação⁵, muitas das abordagens descritas, permanecem somente no campo acadêmico e no discurso que permeia o âmbito escolar. Isso inclui a abordagem crítico-emancipatória, a qual se pretende discutir neste estudo, principalmente no que se refere à sua aplicabilidade na instituição educacional.

1.2 JUSTIFICATIVA

A abordagem crítico-emancipatória, conforme apregoada pelo seu elaborador Elenor Kunz, tem como objetivo formar indivíduos críticos, conscientes da realidade em que estão inseridos, autônomos e emancipados, pois, para o autor, a sociedade cria falsos interesses e desejos, que são construídos nos alunos através de uma visão de mundo que se apresenta a partir de “conhecimentos” colocados à disposição pelo contexto sócio-cultural no qual vivem os indivíduos. Portanto, a função do ensino, na

⁵ Torna-se necessário explicitar que esta constatação formulou-se unicamente a partir das experiências enquanto acadêmica e não a partir de referenciais teóricos ou de pesquisas.

perspectiva crítico-emancipatória, é libertar os alunos das falsas ilusões difundidas na sociedade (KUNZ, 1998).

Para isso, o aluno deve compreender os movimentos, além do movimento propriamente dito, com o intuito de visualizar os componentes sociais que influenciam as ações sócio-culturais destes atos motores. Dessa forma, os alunos poderiam, no futuro, questionar o verdadeiro sentido e, por intermédio de uma visão crítica, avaliá-los e redefini-los (KUNZ, 1998).

Nesse sentido, a função do professor de Educação Física consistiria, primordialmente, em capacitar os alunos, além de uma simples reprodução de movimentos. Sendo que esta “capacitação” pode se dar por meio de quaisquer conteúdos, inclusive o esporte, desde que este processo ocorra de maneira a conscientizar e promover uma visão crítica e emancipada ao aluno. O educador deve procurar uma análise de sentido do movimento e de suas possibilidades pedagógicas, apresentando situações para o aluno, no qual ele possa explorar, questionar, inventar e criar movimentos e jogos com sentido para uma determinada situação (KUNZ, 1998)

No entanto, como já descrevi anteriormente, no decorrer de minha formação nunca encontrei sua aplicação no âmbito escolar, talvez por motivos políticos ou até mesmo por falta de conhecimento dos professores de Educação Física no que se refere a esta concepção. Ou ainda por haver dificuldades para implementação desse modelo de ensino, já que os alunos não estão acostumados a uma prática reflexiva, que admite a criatividade e o questionamento, pois geralmente o modelo de ensino orienta para um tipo de condicionamento em que o conhecimento apresenta-se pronto e acabado.

Por isso, se torna interessante um estudo da aplicabilidade da abordagem crítico-emancipatória, já que as críticas formuladas acerca desta ocorrem, principalmente, no sentido de um “idealismo pedagógico”, ou seja, seria um modelo de ensino “utópico”, distante da realidade escolar e de difícil implementação.

Portanto, com um estudo da abordagem em questão torna-se possível verificar se tais críticas possuem uma fundamentação real no que se refere à distância entre o mundo das idéias e a realidade, e também constatar o nível de dificuldade da implementação da concepção crítico-emancipatória, observando a reação dos alunos

no que diz respeito a essa mudança de modelo de ensino, que implicaria em uma maior participação por parte dos alunos durante todo o processo didático das aulas de Educação Física.

1.3 OBJETIVOS

- Verificar a viabilidade da aplicação da abordagem crítico-emancipatória na Educação Física escolar.
- Verificar as dificuldades encontradas na implementação dessa abordagem.

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1 A CRISE DE IDENTIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física entrou em crise em meados dos anos 80, momento histórico no qual começaram a ser questionadas várias questões que, até então, eram consideradas como “verdades” absolutas na área, havendo, para alguns autores, uma descaracterização do objeto de estudo e da especificidade da Educação Física. Esse fato incomodou muitos profissionais que se perturbaram com a eminente crise. Mas o que provocou a tão propalada crise de identidade?

Segundo Valter Bracht (1996), a crise de identidade da Educação Física foi entendida, em muitos momentos, como resultado da falta de definição de seu “objeto”, da falta de definição clara de qual seria sua especificidade (identidade no sentido de uma singularidade). Já para Correia (1996), a produção de conhecimento sobre a educação escolarizada, entre muitos aspectos, tendeu a desvelar os conteúdos ideológicos subjacentes às políticas educacionais e às práticas escolares nessa época. E a Educação Física não teria ficado alheia a este processo, que implicava em rever seus pressupostos, valores e propostas.

Torna-se importante notar também o contexto brasileiro no qual ocorreu o movimento, pois segundo Francisco Eduardo Caparroz *apud* Jocimar Daolio (1998), a crise foi decorrente de dois fatores marcantes. Um deles seria o momento histórico-sócio-político da sociedade brasileira, que passava pelo processo de redemocratização. O segundo fator seria a necessidade da própria área de se qualificar academicamente, com o intuito de suprir as necessidades colocadas pelo mercado de trabalho nas instituições de ensino superior.

Além disso, havia autores que defendiam a possibilidade de uma crise na área, assim como João Paula S. Medina (1983), que assegurava haver uma urgente necessidade de encontrar um sentido mais “humano” para a cultura física. Medina destacava o lado positivo da crise, justificando que os aspectos da realidade tornavam-se mais nítidos, praticamente na mesma proporção em que as situações ficavam mais

críticas, caracterizando-se assim, uma situação que impõe certas medidas de mudanças.

(...) a crise é um instante decisivo, que traz à tona, praticamente, todas as anomalias que perturbam um organismo, uma instituição, um grupo e mesmo uma pessoa. E este é o momento crucial onde se exige decisões e providências rápidas e sábias, se é que pretendemos debelar o mal que nos aflige (MEDINA, 1983, p. 19).

Em seu livro “A Educação Física cuida do corpo... e mente” (1983), Medina levantou várias questões que nortearam às discussões em torno da Educação Física neste período, como a necessidade de se repensar a Educação Física, de acabar com a dicotomia entre “corpo” e “mente” e da elaboração de novas perspectivas de educação que compreendessem o homem em sua “totalidade”.

As discussões que surgiram na época, e que ainda se fazem presente atualmente, colocaram em voga questões que botavam em dúvida as finalidades da Educação Física, mas afinal o que seria e o que é Educação Física?

Vítor Marinho de Oliveira realizou um ensaio, publicado em 1983, que leva exatamente o título: “O que é Educação Física?”, no qual discorreu sobre as principais afirmativas acerca desta questão, ou seja, provocou uma reflexão sobre as áreas do conhecimento que abrangeram e abrangem a Educação Física e que caracterizam cada qual a Educação Física de acordo com seus pressupostos, definindo o seu objeto de estudo de maneiras predominantemente diferentes. Portanto, o autor levanta a seguinte questão: Educação Física é Ginástica? Educação Física é Medicina? Educação Física é Cultura? Educação Física é Jogo? Educação Física é Esporte? Educação Física é Política? Ou Educação Física é Ciência? (OLIVEIRA, 1993).

Afinal, se analisarmos cada uma destas propostas chegaremos à conclusão de que todas trazem diferentes possibilidades. Mas será que poderíamos trabalhar com todas visando os mesmos objetivos? Ou será que é impossível falar em uma Educação Física que contemple política e ao mesmo tempo medicina?

Para Vitor Marinho de Oliveira, a Educação Física é cultura, é transmissora de cultura, e, acima de tudo, pode ser transformadora de cultura, o que não impede que a área incorpore diferentes conhecimentos, como os da medicina, por exemplo. O que

falta discutir, em sua visão, é o compromisso da Educação Física em estudar o homem em movimento. Necessita-se assim, de uma elaboração mais conscientemente e adequada dos objetivos da Educação Física e de um entendimento do homem enquanto ser social e individual (OLIVEIRA, 1993).

Além de o autor chamar a atenção sobre a necessidade de uma Educação Física que busque uma sustentação teórica e filosófica, aponta também, como fundamental para isso, uma formação crítica do professor de Educação Física (OLIVEIRA, 1993).

Já segundo Medina, é primordial repensar a Educação Física a partir do momento em que o corpo é tratado pura e simplesmente como um objeto semelhante a uma máquina qualquer, abstraindo-se qualquer outro aspecto que não o biológico e desconsiderando a constituição do homem em sua unidade, que deve incluir sua inserção na sociedade e na natureza, pois o homem completo é aquele entendido em todo o seu contexto. Logo, de acordo com o autor, somente de uma maneira integral o corpo poderá se constituir em um objeto da Educação Física, que deve entendê-lo em posse de todas as suas dimensões (MEDINA, 1983).

Portanto, entender o homem em seu contexto é responsabilidade da Educação Física, o que significa que nenhum aspecto deve ser ignorado, inclusive o aspecto político. É preciso entender que a política exerce influência na maneira de ser dos indivíduos, logo, não pode ficar ausente das preocupações de ninguém, pois:

(...) se é verdade que a instituição política, através desta estrutura constituída de poder, procura controlar, moldar e preservar a sociedade em todas as suas manifestações com algum significado direto ou indireto aos interesses e aspirações de seus representantes, fica claro que é necessário penetrar melhor neste entendimento para saber até que ponto estes interesses e aspirações vão ao encontro daqueles de todas as outras pessoas e grupos que compõem o corpo social da Nação (MEDINA, 1983, p. 30)

Carmo também discute tal aspecto alertando para:

(...) a necessidade do professor de Educação Física conquistar um nível de consciência crítica que lhe possibilite compreensão mais ampla e clara do significado de Sociedade, da Educação, da Escola, da Educação Física, de forma que venha perceber os determinantes que limitam sua atuação pedagógica, para assim, valendo-se de uma postura crítica, desenvolver sua

atuação com competência técnica aliada a uma consciência política (CARMO *apud* CAPARROZ, 1997, p. 158).

Nesse sentido, vale lançar mão também da análise do Grupo de Trabalho Pedagógico UFPe - UFSM :

O conhecimento da realidade à luz da dialética, o reconhecimento dos determinismos sócio-econômico-culturais e educacionais, e a identificação e experimentação de formas de superação e as possibilidades de visualização da concretização de novas tendências animam a esperança de que a educação física e esporte venham a ter outras dimensões sociais e políticas, diferentes daquelas que até hoje vêm sendo predominantemente sustentadas (GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPe – UFSM *apud* CAPARROZ, 1997, P. 160).

Logo, a crise que acometeu a Educação Física veio a contribuir em vários sentidos, já que ao criticar o reducionismo biológico e a mecanização dos movimentos que caracterizavam a Educação Física permitiu que houvesse uma reflexão acerca de suas finalidades, que culminou com o surgimento de novas perspectivas de Educação Física. Além disso, também colocou alguns pontos em debate, principalmente o da questão política. Valter Bracht reforça tal aspecto afirmando que este movimento de crise proporcionou o surgimento de uma vertente que se situou em uma perspectiva racionalista de movimento, que, ao invés de controlar o movimento apenas no sentido mecânico-fisiológico passou a encarar o corpo como fenômeno cultural e pretendeu dirigi-lo a partir da “consciência crítica dos determinantes sócio-políticos-econômicos que sobre ele recaem” (BRACHT, 1996, p. 26).

Portanto, encontra-se nos anos 80, em virtude da crise da identidade, o surgimento de concepções e práticas pedagógicas “libertadoras”, “transformadoras”, que buscam desenvolver uma Educação Física mais voltada para o ser “humano”.

Entretanto, a crise também trouxe aspectos negativos, pois ao discutir o aspecto político e a crítica ao reducionismo biológico, acabou centralizando excessivamente tais fatores esquecendo-se de outros aspectos. Além disso, acabou também por realizar um certo reducionismo ao analisar de forma mecânica a relação entre a escola e a sociedade, entre a Educação Física e as exigências do trabalho, com a função única de

preparar o aluno para as atividades sociais, ordenadas e autoritárias (CAPARROZ, 1997).

Esse fato ocorre devido ao movimento dos anos 80 se caracterizar essencialmente como uma crítica às perspectivas presentes anteriormente na Educação Física. Além disso, ao utilizar-se de uma abordagem sociológica, a grande maioria dos autores que configuraram o movimento de crise questionaram os fins sociais da disciplina referindo-se principalmente à influência das instituições militar, médica e desportiva. (CAPARROZ, 1997).

Sendo assim, ao invés de se debruçarem sobre a trajetória da Educação Física no âmbito escolar, objetivando uma compreensão da sua gênese, as produções dos anos 80 “vão se pautar pela denúncia de influências externas, que aponta a sobreposição de certas instituições em relação à Educação Física, de modo a conformá-la com a ideologia dominante” (CAPARROZ, 1997, p. 94).

Neste sentido, as análises da influência das instituições militar, médica e desportiva parecem fundamentar-se numa visão mecanicista, de determinação da Educação Física por essas instituições com o objetivo de reproduzir o ideário hegemônico. Não que as considerações a este respeito estivessem totalmente equivocadas ou que não se devessem operar análises neste sentido; não se trata disso, mas sim de mostrar que operar análises única e exclusivamente nessa perspectiva leva fatalmente a certos reducionismos, como acreditar que o processo histórico é totalmente determinado pela macroestrutura. Isso levaria então a crer que não há espaço para as contradições e conflitos, já que há apenas e tão somente um movimento (paradoxalmente) estático e linear de reprodução da ideologia dominante (CAPARROZ, 1997, p. 95).

Na opinião de Francisco Eduardo Caparroz, a consequência desse reducionismo é a impossibilidade de se compreender os elementos constituidores e conformadores da Educação Física. Visto que esse fato redundava na idéia de que a área é incorporada pela escola em virtude de ser um instrumento potencial para a manutenção do *status quo*, não reconhecendo “a gênese formadora da Educação Física e as manifestações culturais que integraram e integram esta disciplina na escola” (CAPARROZ, 1997, p. 144).

Essa limitação de discurso, que enfatizava o lado social e político da Educação Física, operava uma análise de certo modo superficial da maneira pela qual se

conformou a área. Com isso, acabou-se renegando os conteúdos que a constituía, principalmente, o esporte e a ginástica, que foram práticas vinculadas historicamente ao aspecto biológico, predominante nesta área anteriormente.

Sendo assim, se por um lado o movimento de crise fez com que a Educação Física reconsiderasse suas finalidades, propostas e fundamentações, por outro lado provocou uma drástica descaracterização da área, no que se refere ao seu objeto de estudo e especificidade. Surgiu então, a partir desta descaracterização, uma necessidade de um modo de agir que contemplasse os valores humanos, políticos e sociais tão discutidos pela crise, e que ao mesmo tempo trouxesse elementos capazes de fornecer uma maior legitimidade à área.

João Paulo Medina (1983), afirmou que era preciso uma conscientização no sentido de uma necessidade de uma metodologia que conduzisse a um processo de alteração dos valores sócio-culturais presentes para outros mais compatíveis com o desenvolvimento das potencialidades humanas. E é nesse sentido que Medina falou em sua obra de uma Educação Física revolucionária, capaz de interpretar a realidade dinamicamente, não desconsiderando nenhum fenômeno de forma isolada, e entendendo o ser humano no conjunto de suas relações com os outros e com o mundo. Seria uma educação capaz de mudar as consciências e buscar subsídios novos para a transformação de ações práticas, utilizando-se de uma metodologia questionadora e crítica (MEDINA, 1983).

E na busca desta educação transformadora surge um movimento de grande importância na história da Educação Física, auto-intitulado de movimento renovador, no qual se fazem presentes alguns autores como Oliveira (1984), Castellani Filho (1983), Ferreira (1984), Cavalcanti (1985), Carmo (1987), Ghiraldelli Júnior (1988), Bracht (1989), Soares (1990) e o próprio Medina (1983).

De acordo com Caparroz, nesse movimento:

(...) a Educação Física escolar é discutida pelos autores no sentido de negar as concepções anteriores, na medida em que se procura, através de novos aportes, determinar outro objeto que não o da saúde física, e compreendê-lo de forma mais abrangente e menos específica. Assim, cabe interrogar o que havia mudado, o que

seria “renovado”, qual seria, portanto, o objeto da Educação Física escolar e como poderia ser compreendida nos anos 80 (CAPARROZ, 1997, p 83).

No entanto, é preciso explicitar que as obras produzidas por este movimento tiveram como característica inicial um aspecto mais voltado para a denúncia do estabelecido. Essa contestação pode ser verificada também na realização de alguns eventos que se fizeram presentes na época, como o “Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte” – Região Norte/Nordeste (1980) que abordou temas relacionados aos aspectos sociológicos da Educação Física e do Esporte, ou ainda a “32ª Reunião Anual da SBPC”, no qual um grupo de estudantes da Faculdade de Educação Física de Santo André apresentou um trabalho denominado “Afiml, O que é Educação Física no Brasil?”. Destaca-se também a realização do Primeiro “Encontro Nacional dos Estudantes de Educação Física” (ENEF), que ocorreu na Bahia e que possuía como uma das temáticas “a conjuntura da Política Nacional” e “a participação do professor e do estudante de Educação Física nas entidades” (CAPARROZ, 1997).

Outra característica verificada nas produções dos anos 80 refere-se à apropriação, por parte da Educação Física, dos elementos das Teorias da Educação produzidas no final dos anos 70 e começo dos anos 80, as quais procuravam explicitar às finalidades sócio-políticas da Educação apontando, assim, para concepções que traziam uma visão transformadora de mundo (CAPARROZ, 1997).

Entretanto, segundo Caparroz (1997), a literatura dos anos 80, apesar de firmar posições que deveriam romper, superar o passado, parecem negar o passado à medida que realizam análises que focam fundamentalmente os condicionantes econômicos, políticos e sociais, mesmo quando tentavam se voltar para a análise do campo pedagógico. O que talvez levou ao que o autor denomina de “falta de privilegiamento” em torno dos aspectos de uma Educação Física da escola, pois mesmo havendo uma interlocução entre Educação e Educação Física não se penetra nas peculiaridades da própria área, já que “essa interlocução se daria apenas no âmbito das teorias gerais da Educação, no sentido de buscar concepções que conformariam as práticas pedagógicas” (CAPARROZ, 1997, p.13)

Isso porque os intelectuais pertencentes ao movimento renovador, na visão do autor, parecem caracterizar a Educação Física entendendo a sua trajetória unicamente como reflexo de determinações macroestruturais:

(...) não levando em conta a dinâmica interna da área no que diz respeito às mediações que tenham se dado em seu interior, incorrendo em reducionismo – ao imputar tudo o que ocorre nela como decorrência direta de determinações macroestruturais e em anacronismo – ao analisar as características de sua trajetória como faltas e falhas comparadas às condições presentes, e não como um processo histórico que vai se constituindo (CAPARROZ, 1997, p. 55).

Para o autor, ao longo dos tempos, a Educação Física escolar tem sido conformada sempre a partir da macroestrutura, não existindo uma tentativa de buscar em sua história os elementos de mediação interna, da sua própria dinâmica dentro da escola. Desta forma, “há sempre uma análise macrossocial, que reflete muito mais a influência da macroestrutura sobre a Educação Física no âmbito escolar do que a exposição de elementos que a expliquem no interior da escola” (CAPARROZ, 1997, p. 69).

Dessa forma, grande parte da literatura produzida nos anos 80 não opera

(...) uma análise de forma a compreender a Educação como um conjunto de práticas sociais diferenciadas que, embora sendo determinadas, como toda e qualquer prática, pela macroestrutura, respondem a interesses e necessidades variados, que carecem ser elucidados. (CAPARROZ, 1997, p. 70)

Além disso, a maioria dos autores da década de 80 discorre sobre o que a Educação Física vem sendo para, a partir desta constatação, prescrever, apontar o que a Educação Física deveria ser.

(...) parece que a análise sobre o que a Educação Física vem sendo prescinde de um tratamento que possibilite verificar como isso tem se dado, a que fins e interesses tal prática tem se reportado, como ela se constitui tanto dentro como fora da escola, que mediações ocorrem entre as relações micro e macroestruturais, etc (CAPARROZ, 1997, p. 70).

Certamente a produção teórica que procurava denunciar a situação na qual se encontrava a Educação Física brasileira no primeiro momento da chamada crise de

identidade contribuiu no sentido de superar a visão mecanicista predominante na Educação Física escolar na época e possibilitou reflexões que antes não se faziam presentes. Contudo, essa literatura permaneceu ainda dentro de um âmbito extremamente genérico e formalista, “na medida em que procurou explicitar o que a Educação Física escolar é pela delimitação do que ela não deve ser” (CAPARROZ, 1997, p. 75).

(...) ao que parece, embora a Educação Física já tivesse penetrado a escola enquanto sistema de ensino nacional, como disciplina que ganhava sua institucionalização nos anos 80 perdia o seu “chão”, em função de análises que não se pautavam em desvendar criticamente o que ela era na escola, mas sim análises prescritivas, valorativas, que apontavam o que a Educação Física deveria ser (CAPARROZ, 1997, p. 84).

Portanto, a partir desta análise, pode-se concluir que apesar da literatura produzida nos anos 80 ter possibilitado reflexões acerca de questões importantes no que se refere à identidade e ao objeto de estudo da Educação Física a produção apresentou-se em um primeiro momento de forma superficial, não fornecendo assim subsídios suficientes para elaboração de uma prática pedagógica que conformasse os valores pretendidos por uma área que visa o desenvolvimento de uma educação realmente integral, e que se pretende menos ideológica e mais passível de ser realizada no âmbito escolar.

Faz-se necessário compreender, no entanto, que as produções que permearam este movimento de renovação da Educação Física possuem seu mérito à medida que, mesmo superficialmente, fornecem análises que vieram a possibilitar a elucidação de novos caminhos no que se refere à prática pedagógica da Educação Física, no sentido de que dá início a discussões e reflexões que vão pautar novas concepções de ensino e a busca pela legitimação da área. Contexto no qual é possível perceber inúmeras disputas ideológicas entre os autores que faziam parte do debate acadêmico estabelecido a partir da crise, que teve como característica marcante e determinante não só aspectos referentes ao campo teórico da Educação Física em si, mas também aspectos políticos, como poderão ser constatados no próximo capítulo.

2.2 DISCUSSÕES E ASPECTOS ACERCA DA CRISE DE IDENTIDADE

Como já vimos, a crise de identidade da Educação Física levantou uma série de questões, principalmente no que se refere às suas finalidades dentro e fora da escola. Torna-se necessário também entender o contexto em que ocorreu este movimento e suas conseqüência, tanto no que diz respeito ao estudo da Educação Física, bem como a questões mais amplas que surgiram e por muitas vezes nortearam os debates estabelecidos durante e depois do momento da denominada “crise”.

Esta situação fica clara quando se observa que as discussões desencadeadas pelo movimento de crise da identidade da Educação Física foram fortemente influenciadas, quando não direcionadas, em função do contexto político da época, condição que, segundo Jocimar Daolio, “parece ter atrasado o debate efetivamente acadêmico necessário para o desenvolvimento da área” (DAOLIO, 1997, p. 188).

Afinal, buscava-se neste período um resgate da democracia, que não existia anteriormente devido à ditadura militar. Sendo assim a Educação Física, assim como a sociedade brasileira, passou por essa politização e ideologização de discurso, pois além das questões específicas da Educação Física havia a necessidade de se posicionar perante o quadro político nacional (DAOLIO, 1997).

Podemos verificar tal aspecto facilmente em um dos textos produzidos por Valter Bracht em meados dos anos 80, no qual o autor discursa sobre a posição política que os professores de Educação Física devem assumir:

(...) de acordo como hoje pensamos, acreditamos que a ação transformadora do professor de Educação Física não deve restringir-se a esta esfera, ou seja, os muros da escola. A atuação política deste profissional deve estender-se para a sua entidade representativa, seu sindicato, não movido, é obvio, por uma visão corporativista, e sim, a partir de uma identificação social com a classe trabalhadora. O engajamento com a categoria de profissionais ligados à educação, neste momento histórico deve, ao nosso ver, visar uma ação que permita que se estabeleça uma política educacional, e de que se concretize uma escola em nosso País, de acordo com as necessidades e interesses da classe trabalhadora. A atuação política do professor de Educação Física deve também alcançar a política partidária, para que enquanto cidadão comum, assuma o papel de sujeito político da sociedade (BRACHT, 1987, p.188).

Portanto, os participantes que configuraram o debate acadêmico, tiveram seus discursos permeados por suas posições políticas. Dessa forma, difundiram-se na Educação Física basicamente dois blocos⁶: um que buscava na ciência e na aptidão física a legitimidade da área e outro que defendia a Educação Física como prática social, baseada nos referenciais das ciências humanas, principalmente no materialismo histórico dialético.

Daolio critica tal divisão afirmando que:

(...) a proliferação de discursos ocorrida na Educação Física a partir dos anos 80, embora, a princípio, salutar, proporcionou – e ainda tem proporcionado- intensos debates e rancorosos preconceitos, motivados pelo hábito de considerar as opiniões divergentes como desiguais, ao invés de diferentes. A consequência disso parece ter sido o deslocamento do debate de um nível público para o âmbito pessoal e, portanto, mais restrito, onde os representantes de cada discurso da Educação Física procuram mostrar as vantagens das idéias que defendem, muitas vezes em detrimento da consideração que todos merecem (DAOLIO, 1997, p. 183).

Os defensores de uma Educação Física que objetivava trabalhar a aptidão física apoiavam-se basicamente em tendências de aspectos biomédicos e de aprendizagem motora, procurando manter dessa forma a especificidade da Educação Física e buscando uma fundamentação científica para sua legitimação. Nesse grupo fazem-se representantes principalmente Go Tani e Vítor Matsudo (DAOLIO, 1997).

Go Tani, defensor da chamada abordagem desenvolvimentista, afirmava que a especificidade da Educação Física seria promover a aprendizagem do movimento, que ocorreria através da aquisição por parte dos alunos de habilidades consideradas básicas, a partir das quais serão aprendidas habilidades mais complexas, e as considerações sobre a escolha das habilidades e as estratégias pelas quais elas serão adquiridas num determinado período indicariam os conteúdos a serem utilizados pelo professor de Educação Física nas aulas (GO TANI, 1988).

⁶ Utilizo-me desta expressão para poder contextualizar de forma mais simplificada a separação que ocorreu entre os estudiosos no que se refere às suas ideologias, mas possuo o entendimento de que esse processo ocorreu de forma muito mais complexa.

Já Vitor Matsudo, utilizava um referencial teórico-metodológico próprio da medicina no estudo da atividade física e criou, em 1974, o CELAFISCS (Centro de Estudos do Laboratório de Aptidão Física de São Caetano do Sul), explicitando claramente que o objeto de estudo da Educação Física deveria corresponder à aptidão física (DAOLIO, 1997).

Do outro lado encontravam-se os chamados progressistas, que clamavam por mudanças tanto no que se refere ao cenário da Educação Física bem como ao cenário político da sociedade. Este grupo procurava discutir a Educação Física dentro das ciências humanas, apoiando-se no marxismo e negando veementemente o reducionismo biológico que consideravam presente no discurso desenvolvimentista. Dentre os autores que constituíam esse grupo encontravam-se, entre outros, Vitor Marinho de Oliveira, Celli Taffarel, Valter Bracht, Carmem Soares e Lino Castellani Filho (DAOLIO, 1997).

Vale lembrar também de João Batista Freire, importante autor que a princípio pertencia ao grupo “progressista”, e num segundo momento passou a esboçar uma certa neutralidade, à medida que não incorporava em seus discursos um posicionamento explícito no que diz respeito ao quadro político nacional (DAOLIO, 1997).

Segundo Daolio (1998), o momento no qual mais ficou evidente a ruptura que vinha tomando conta da comunidade acadêmica de Educação Física ocorreu com a disputa pela direção CBCE (Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte), que, apesar de ter sido fundado por Vitor Matsudo em 1978, posteriormente congregou pessoas de várias matrizes teóricas. A acirrada disputa aconteceu quando duas chapas com posicionamentos opostos se apresentaram. Uma em torno de Celli Taffarel, apoiada pelo grupo marxista e outra encabeçada por Paulo Sérgio Chagas Gomes e apoiada por nomes de peso como Go Tani, Vitor Matsudo e João Batista Freire, que neste momento já havia rompido com o “movimento progressista”. O caso culminou com a tomada do CBCE pelo grupo marxista e com o afastamento por parte do grupo perdedor, que passou a divulgar suas produções em outros órgãos, principalmente no CELAFISC.

Daolio também aponta o que denomina de “saldo positivo” no que se refere à cisão da comunidade científica, pois “houve necessidade de todos aprofundarem seus estudos a fim de continuar defendendo determinados pressupostos” (DAOLIO, 1997, p. 189).

Estabelecida a ruptura, cada “lado” passou a defender seus discursos por meio de livros, artigos e debates. O grupo marxista, que acreditava que a Educação Física deveria possuir implicações sociais, apresentou suas principais idéias no livro “Metodologia do Ensino da Educação Física” (1992), afirmando que ao ter como objeto de estudo a aptidão física a Educação Física visa apenas a defesa dos interesses da classe dominante, levando assim a uma manutenção da estrutura da sociedade capitalista. Além disso, afirmavam que esta Educação Física que visa à aptidão física procura, através da educação, adaptar o homem à sociedade alienando-o de suas condição de sujeito histórico, capaz de interferir na transformação da mesma. Por isso defendem como objeto de estudo da Educação Física a chamada cultura corporal que, segundo os autores, procura desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, e outros, que podem ser identificados como forma de representação simbólica da realidade vivida pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Além disso, outra linha teórica passou a influenciar a Educação Física Brasileira: a fenomenologia. Sendo esta, inclusive, um dos principais referenciais teóricos da abordagem crítico-emancipatória, que se constitui no objeto de estudo do presente trabalho. Fundamentada principalmente nos estudos de Merleau-Ponty esta abordagem⁷ preocupa-se com o fenômeno da corporeidade, propondo um certo olhar para a Educação Física e para o corpo procurando compreender seu significado.

⁷ Segundo Daolio esta a abordagem fenomenológica não pode ser considerada propositiva, em termos de sugerir metodologias de trabalho aos professores de Educação Física.

Assim, o corpo e a Educação Física escolar são considerados fenômenos que devem ser descritos a fim de ser desvelado.

Outro aspecto presente nas discussões que permeavam o cenário da legitimação da Educação Física refere-se à busca da cientificidade, entendida muitas vezes como única possibilidade de avanço ou ainda, nas palavras de Caparroz (1997, p.44), como “uma saída para redenção”, ou seja, seria através do ingresso no rol das ciências, que se levaria a Educação Física a se redimir dos equívocos cometidos ao longo das décadas. Ainda segundo o autor, esta busca pela cientificidade da Educação Física tem seu extremo na elaboração de Cunha (1991), que apresenta “uma proposta de reconstrução epistemológica da impropriamente denominada Educação Física” (CUNHA *apud* CAPARROZ, 1997, p. 46). Pois, para Cunha fazia-se necessário a constituição de uma nova ciência que substituísse a Educação Física denominada de “Ciência da Motricidade Humana”, procurando assim um status acadêmico-científico que viesse a extirpar os equívocos e melhorasse a qualidade do trabalho desenvolvido pelos profissionais da área e utilizando-se para isso da epistemologia para justificar sua análise em torno da Educação Física (CAPARROZ, 1997).

Para Caparroz, esta cientificidade pretendida como legitimação da área se configuraria mais como uma “pseudo-cientificidade”, pois:

(...) alardeia-se a busca de uma fundamentação mais sólida e consistente, a superação de sua condição marginal frente às demais disciplinas acadêmicas e/ou curriculares/escolares, a superação de sua face alienante, despolitizada e conformista, a necessidade de contribuir efetivamente para um projeto de humanização do homem e de transformação das relações sociais, a urgência de melhorar qualitativamente a atuação do profissional de Educação Física independentemente do âmbito que se analisa, mas permanece-se em análises generalizantes, como se a Educação Física, por um lado, já se constituísse em campo de conhecimento e, por outro, como se a sua constituição não fosse vista como produto das investigações, mas como fruto da vontade de seus intelectuais (CAPARROZ, 1997, p. 44).

Sendo assim, na visão de Caparroz (1997), ao tentar conferir cientificidade à Educação Física estabelecendo e constituindo bases científicas para a área “os autores o fazem via discurso político e exortativo que se sobrepõe ao acadêmico, bem como a

sua produção se caracteriza por pouca densidade científica”(1997, p. 26), faltando uma fundamentação mais sólida e aprofundada.

Valter Bracht também opera críticas no que se refere a esta busca da cientificidade afirmando que o fato de se insistir em ver a Educação Física como disciplina científica consiste em um das dificuldades para a superação da crise de identidade, pois para o autor a especificidade da Educação Física no campo acadêmico caracteriza-se por esta área ser fundamentalmente uma prática pedagógica. Sendo que somente “a necessidade e a reivindicação de fundamentar cientificamente esta prática é que a levou a incorporar ao seu campo acadêmico as práticas científicas” (BRACHT, 1996, p. 23).

De qualquer forma, tanto a Educação Física que busca fundamentação no trato científico quanto a Educação Física que procura atender a aspectos sociais fazem-se presente no debate acadêmico ainda hoje, porém é preciso entender que desde o final dos anos 80, segundo Caparroz (1997), os intelectuais do movimento renovador, que buscava novas propostas para Educação Física, não se agrupavam mais em torno de um único bloco progressista. Explicitam-se diferenças, principalmente, no que tange às concepções por eles adotadas. Portanto, não há mais dois blocos apenas, mas fica patente a existência de vários grupos.

É a partir deste momento, portanto, que entram em cena diferentes propostas que procuram conceituar a Educação Física e estabelecer suas finalidades. Neste quadro foram desenvolvidas propostas metodológicas que procuram sanar de alguma maneira as questões levantadas durante o período de crise. Porém, mesmo que com o mesmo objetivo de esclarecimento e apontamento de soluções, cada proposta possui suas particularidades à medida que referencia sua posição ideológica e pressupostos teóricos. Logo, cada proposta surgida defendia determinados aspectos e conseqüentemente os estudiosos da Educação Física passaram a defender e estudar cada qual uma proposta, o que não quer dizer que os posicionamentos ideológicos e políticos dos autores tenham sido anulados, pelo contrário, cada um incutia seus valores e princípios nas propostas metodológicas que elaboraram ou adotaram para si.

Nesse contexto, Caparroz (1997) identifica também um afastamento cada vez maior entre os que possuem opiniões opostas. Isso porque o debate político-ideológico persiste, mesmo que de forma menos explícita, não havendo interlocução por parte dos estudiosos com outros que produzem fora dos interesses de seus estudos. Essa falta de comunicação presente no âmbito acadêmico tem como consequência produções teóricas que encerram posições ambíguas de tratamento, pois a partir do momento que cada um estabelece uma forma de pensar a Educação Física sem que haja um consenso nem ao menos no que se refere ao seu objeto de estudo, fica consequente a produção de textos confusos e ambíguos que não definem claramente seus aspectos.

Caparroz (1997) estabelece esta constatação ao analisar, em sua obra “Entre a Educação Física na Escola e a Educação Física da Escola” a literatura produzida nas décadas de 80 e 90, afirmando que os autores discutem a Educação Física, dispensando-lhe um tratamento que confunde campo de conhecimento com prática social. Para o autor, a ambigüidade conceitual encontrada na produção teórica que permeia a Educação Física “auxilia-nos a pensar o modo pelo qual a própria área caminhou para a indefinição ou para definições que acabam por negar a sua própria especificidade” (1997, p. 19) e afirma ainda que a produção dos anos 80 e 90 versam sobre prática social e campo de conhecimento de forma genérica, não explicitando o que os distingue, desta forma:

Não há explicações claras, objetivas e densas a respeito do que seja a Educação Física como prática social e do que seja a Educação Física como campo de conhecimento. Esse parece ser um fator determinante para uma indefinição do que vem a ser a Educação Física, já que não se operam análises precisas, mas análises generalizadas, discutindo-se aspectos diferentes, de forma a confundi-los ou a entendê-los como decorrência exclusiva um do outro. (CAPARROZ, 1997, p. 36)

Sendo assim, a maioria dos autores não aponta em nenhum momento de suas obras uma entrada mais densa no tratamento da Educação Física como área de conhecimento e nem da Educação Física como prática social, deixando de expor uma delimitação clara do que se entende por Educação Física em um ou outro âmbito, de forma a explicitar seus pressupostos (CAPARROZ, 1997)

Portanto, a crise de identidade da Educação Física fez surgir várias maneiras de se pensar a Educação Física, o que se por um lado foi importante no sentido de reflexão acerca das finalidades da área, teve como consequência uma certa confusão no que se refere às discussões em torno desta. Não se afirma aqui que se deve estabelecer um consenso acerca de um conceito para a Educação Física ou suas finalidades. Acredito inclusive que uma conformidade geral não é “saudável”, pois a partir do momento que todos pensam da mesma forma as análises mais profundas, questionamentos e reflexões cessam, o que, a meu ver, não pode ocorrer à medida que nenhum conhecimento é pronto e acabado e deve estar sendo analisado e repensado continuamente. No entanto, a falta de comunicação entre os estudiosos da área é que causa desconforto, pois cada um defende uma teoria, e parece que a nós, educadores, resta nos agarrarmos a uma delas para que possamos ter uma chance de compreender a Educação Física sem que fiquemos confusos frente ao simples gesto de caracterizá-la, mesmo que de maneira simples. Afinal, pelo menos para mim, responder a pergunta o que é Educação Física ainda é um desafio.

Portanto, apesar dos estudos críticos, apoiados basicamente num referencial teórico de caráter político-sociológico, procurarem desenvolver novas concepções de ensino e educação que possibilitam a Educação Física cumprir sua função sócio-educacional, a concretização de uma prática de Educação Física com o objetivo de superar o ensino tradicional da mesma, exige um estudo mais aprofundado e relacionado com a realidade prática (CAPARROZ, 1997).

É claro que os estudos acerca dos pressupostos que devem conformar a Educação Física escolar e o desenvolvimento de propostas metodológicas aprofundaram-se cada vez mais no âmbito acadêmico. É certo também que hoje em dia os autores que fizeram parte deste debate durante as discussões que rondavam a crise de identidade amadureceram tanto no que diz respeito ao desenvolvimento de produções acadêmicas bem como no que se refere ao próprio posicionamento político que permeia suas fundamentações teóricas, mesmo porque o radicalismo que em algumas ocasiões pode ter tomado conta de alguns discursos que se pretendiam transformadores da sociedade, perderam força à medida que o próprio refluxo do

movimento revolucionário internacional, causado pela crise dos países socialistas, ocorreu. Segundo Celli Taffarel e Vitor Marinho de Oliveira *apud* Daolio (1997), companheiros que estavam juntos na luta por uma Educação Física que contribuísse para a transformação da sociedade brasileira abandonaram seus ideais juntamente com a queda do socialismo.

No entanto, mesmo que a Educação Física tenha se desenvolvido em meio a tantos percalços, polêmicas e produções que muitas vezes deixaram a desejar no sentido de realmente procurar entender os elementos constituidores desta área na escola, existem ainda hoje uma variedade enorme de preposições e opiniões acerca das finalidades da Educação Física, condição que pode ser considerada positiva se visualizarmos o quão enriquecedora esta quantidade de informações, conceitos e preceitos podem trazer para nossa formação acadêmica e humana. Ou negativa quando se percebe que a razão pela qual existe tanta informação divergente está pautada no fato de que os autores não estabelecem nenhum tipo de diálogo ou troca de argumentações.

Portanto, ainda é difícil estabelecer uma análise sobre a Educação Física escolar de forma simples e clara, e é nesse sentido que procuro encontrar subsídios em uma das concepções que surgiram em meio a este debate acadêmico, para que desta forma possa tentar realizar uma prática pedagógica que possa trazer algumas respostas para tantos questionamentos.

Assim, estarei analisando alguns referenciais teóricos no próximo capítulo que possam oferecer elementos para o “entendimento” da concepção crítico-emancipatória, a qual se pretende estudar neste trabalho.

2.3 UMA ABORDAGEM CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA

Na busca de uma proposta concreta para a Educação Física, Elenor Kunz publica em 1991 sua obra “Ensino e Mudanças”, quando começa a esboçar uma nova

proposta metodológica de ensino da Educação Física buscando perspectivas práticas para um ensino problematizador na área.

Kunz inicia seu estudo relatando a forte influência exercida pelos países estrangeiros, em especial a Alemanha e os Estados Unidos no que se refere à Educação Física Brasileira, que passou a adotar o modelo de esporte competitivo vigente na educação física escolar destes países.

João Batista Freire denominou este fenômeno de “Invasão Cultural”, afirmando que este adestramento do movimento humano pelos esportes nos moldes americanos ou europeus desconsiderava a cultura do movimento existente no país, o que causou “uma suplantação pelos esportes destas culturas de movimento característicos do Brasil” (FREIRE *apud* KUNZ, 2001, p. 13).

A seguir, o autor faz uma análise deste modelo apontando alguns princípios que o norteiam e que, segundo o autor, impedem qualquer intencionalidade pedagógica. São eles: o princípio da sobrepujança, que consiste na aceitação da idéia de que qualquer um, qualquer equipe tem possibilidade de vencer em confrontos esportivos, resumindo assim o objetivo dos esportes à idéia de vencer constantemente, de sobrepujar o adversário; e o princípio das comparações objetivas que surge justamente da necessidade de se oferecerem chances iguais a todos nas disputas esportivas. As conseqüências são: a padronização do espaço, local de disputa e a mecanização e automatização das atividades e movimentos (KUNZ, 2001).

A respeito destes aspectos encontramos no Livro Didática da Educação Física 1 (1998), organizado por Kunz, considerações elaborados por Cardoso que afirmam que estes dois princípios originam-se no que o autor denomina de “redução da complexidade do movimento esportivo”, fenômeno que ocorre quando o esporte é visto como algo natural e indiscutível (CARDOSO, 2003).

Para Hildebrandt (2003), esta redução da complexidade que produz o sistema do esporte torna-se clara no inter-relacionamento destas duas regras (sobrepujança e comparações objetivas), pois “para podermos comparar objetivamente os rendimentos, as condições sob os quais os rendimentos deverão ser conseguidos têm de ser padronizados” (2003, p. 26)

O autor ainda constata que podemos verificar facilmente tais princípios através da arquitetura dos locais esportivos, das regras de cada disciplina esportiva e das regras motoras que determinam a realização do movimento e declara que o esporte institucionalizado favorece a função comparativa do movimento (HILDEBRANDT, 2003)

Mauram, citado por Kunz (2001), acredita que estes mecanismos (produzidos pelo sistema esportivo normatizado) levam à formação de três tendências: a tendência do selecionamento, onde os alunos são selecionados, classificados pelas suas habilidades esportivas e biótipo físico; a tendência da especialização, que se resume a especializar o aluno em um número restrito de modalidades esportivas; e a tendência da instrumentalização, que consiste na instrumentalização corporal, onde as modernas teorias de treinamento esportivo, juntamente com a medicina dos esportes desenvolvem um enorme complexo de medidas para melhorar cada vez mais a performance esportiva.

Pode-se dizer ainda que tais tendências seriam o reflexo da ideologia predominante na forma esportiva, pois um modo de vida que obedece à razão instrumental adquire com isso características inerentes aos princípios que constituem estas ideologias, como a competitividade (processo de seleção), como o modelo fragmentado do estudo do conhecimento (especialização e divisão do trabalho) e, finalmente, como a própria razão instrumental decorrente da razão científica (instrumentalização).

Para superação destes problemas o autor afirma que o ensino da Educação Física, através do ensino dos movimentos, jogos e esportes deve propiciar um entendimento, por parte do aluno, para além da realidade esportiva, de forma a entender o contexto social mais amplo em que esta prática se realiza. O que só pode acontecer por meio de um processo de reflexão-ação no ato pedagógico, através do qual os alunos tomam consciência de que o esporte é uma invenção social do homem e não um fenômeno natural. Pois sendo o esporte uma realidade socialmente construída, que tem suas origens nas modernas sociedades industriais este reproduz as ideologias e a própria imagem do homem e mundo propostas por esta sociedade. (KUNZ, 2001)

Kunz (2001) ressalta ainda que é necessário que o ensino se desenvolva em um processo de ação comunicativa e de ação-reflexão. Reflexão no sentido questionador das atividades de movimentos de jogos esportivos, relacionando-as com a realidade de cada contexto sócio cultural.

(...) assim, o “plano de entendimento” construído entre professores e alunos, bem como as intenções pedagógicas envolvidas nesse plano, necessitam de esclarecimentos racionais e bem fundamentados. Esclarecimentos racionais por sua vez, só podem ser alcançados através de uma capacidade do agir comunicativa (KUNZ, 2003, p. 25)

Essa capacidade comunicativa, na visão do autor, viria em forma de argumentação questionadora da realidade e deve ser conscientemente priorizada em “todas as instâncias e tematizações da aula” (KUNZ, 2003, p. 26)

Além disso, o processo de ação-reflexão do ato pedagógico deve propiciar uma problematização do conteúdo, permitindo a estruturação dos problemas que são identificados e a busca de soluções para estes. O que fomentaria um processo de permanente criação e descoberta na busca de soluções individuais ou coletivas, de forma a permitir que o aluno vivencie um agir de modo independente, uma cooperação e uma comunicação com o grupo, e com o professor, adquirindo, assim um saber, experiências e conhecimentos de maior relevância para sua emancipação (KUNZ, 2001)

Esta relação entre emancipação e ação comunicativa é discutida especialmente nas obras do filósofo alemão Jurgen Habermas, que pertenceu a segunda geração da Escola de Frankfurt⁸ e parece ter influenciado Elenor Kunz no que se refere à elaboração da abordagem crítico-emancipatória.

Em suas obras Habermas possui como tema central, a mediação entre teoria e prática, discussão que recebe em um primeiro momento uma perspectiva epistemológica; posteriormente uma perspectiva político-cultural e culmina com a

⁸ Os estudiosos da Escola de Frankfurt, em especial Adorno, Horkheimer, Marcuse (pertencentes a primeira geração) e Habermas (segunda geração) parecem ter exercido grande influência na construção desta concepção de ensino, pois Kunz utiliza-se de várias questões discutidas por estes filósofos.

integração de ambas no que o autor chama de teoria da competência comunicativa (FREITAG, ROUANET, 1980).

Segundo Freitag e Rouanet (1980), em uma reflexão epistemológica Habermas desenvolve, em um dos seus livros: “Conhecimento e Interesse” (1975), os fundamentos de uma *teoria dos interesses cognitivos*, postulando a unidade indissociável de conhecimento e interesse. Habermas desmascara nesta obra, a suposta neutralidade existente com relação às ciências naturais, revelando o interesse que orienta o processo do conhecimento das mesmas (técnico-instrumental) e o interesse que orienta as ciências histórico-hermenêuticas (comunicativo).

O interesse técnico se enraíza nas estruturas da razão instrumental, baseadas em regras técnicas, pelas quais o homem se relaciona com a natureza, submetendo-a a seu controle. O interesse comunicativo se enraíza nas estruturas da ação comunicativa, pela qual os homens se relacionam entre si, por meio de normas lingüisticamente articuladas, e cujo objetivo é o entendimento mútuo. Ambas as formas de conhecimento, geradas pelos respectivos interesses, servem a um interesse mais fundamental: o da emancipação da espécie. O conhecimento instrumental permite ao homem satisfazer as suas necessidades ajudando-o a libertar-se da natureza exterior (por meio da produção); o conhecimento comunicativo impele a emancipar-se de todas as formas de repressão social (ou de seus representantes intrapsíquicos). Ambos estão, portanto, a serviço da emancipação”(FREITAG, ROUANET, 1980, p.13).

Nessa perspectiva, Habermas afirma que só é possível atingir a emancipação através da crítica, compreendida como auto-reflexão e autoquestionamento, pois só assim o conhecimento poderia ser recuperado, em um processo no qual passe por uma reelaboração, extirpando de seu significado as distorções sofridas pelo processo histórico (FREITAG, ROUANET, 1980).

Habermas chega a última etapa de sua reflexão fenomenológica quando descobre, em Freud, o paradigma de uma ciência crítica, que possui como interesse fundamental “a dissolução das estruturas patológicas que inibem a livre comunicação do sujeito consigo mesmo e com os outros” (FREITAG, ROUANET, 1980, p. 14).

Já em um contexto político-cultural, a crítica ao Estado e à sociedade passa a ser o fio condutor dos estudos de Habermas, adquirindo maior espaço os trabalhos sobre o Estado e suas formas de legitimação. Basicamente o autor realiza nesta perspectiva uma espécie de caracterização do capitalismo e fala sobre as intervenções

do Estado frente à sociedade, principalmente no que se refere à estrutura econômica (FREITAG, ROUANET, 1980).

Para Habermas o Estado encontra uma nova forma de legitimação na técnica/ciência, que assumem assim o papel de ideologias. Seria, na visão do autor, uma ideologia tecnocrática, que se caracteriza não mais pela legitimação das normas, como antigamente, mas sim através de sua supressão, ou seja, “o poder não é legítimo por obedecer a normas legítimas, e sim por obedecer a regras técnicas, das quais não se exige que sejam justas, e sim que sejam eficazes” (FREITAG, ROUANET, 1980, p. 16).

Assim, como consequência desta nova forma de legitimação do poder, os problemas técnicos que afetam toda uma coletividade passam a ser resolvidos por uma minoria: especialistas, experts. E o que ocorre é o que Habermas denomina de despolitização das massas, pois a redução das decisões políticas a uma minoria significa esvaziamento da atividade prática em todas as instâncias da sociedade (política, social e mesmo econômica) e a penetração do Estado (instância política) nas duas outras, submetidas a uma crescente administração (FREITAG, ROUANET, 1980)

Portanto, essa despolitização ou mitologização das massas, termo proferido por Adorno e Horkheimer (1985), tem em seu cerne o esclarecimento enquanto razão científica e instrumental, e demonstra claramente a dominação ideológica a que a sociedade burguesa padece. Neste processo, segundo Marcuse (1982), os indivíduos são submetidos a interesses conformados segundo os modelos ideológicos das sociedades industriais, que preconizam a eficiência acima da humanidade e assumem a forma de falsas necessidades, não atendendo os interesses do homem enquanto indivíduo e nem do sujeito enquanto coletividade, pois estabelece premissas que buscam a legitimação ideológica da ciência e da tecnologia e perfazem uma coação auto-imposta e ao mesmo tempo ilusória, no sentido de que se apresenta como verdade inquestionável diante da sociedade.

Segundo Muhl (1998), estudioso da teoria habermesiana:

(...) a crença no poder da razão, especialmente numa razão concebida restritivamente como razão instrumental, tem produzido processos sócio-culturais auto-destrutivos e colocado em perigo a sobrevivência da espécie humana e do próprio planeta que ela habita. O diagnóstico quase de consenso entre os críticos da atualidade é o mesmo: o projeto da modernidade e a racionalidade nele prevalecente estão em crise (MUHI, 1998, p.243).

O processo de Barbárie, citado pelo autor, é explicitado especialmente por Adorno (2000) em suas obras, tendo como definição “atos que anunciam, conforme sua própria configuração, a deformidade, o impulso destrutivo e a essência mutilada da maioria das pessoas” (2000, p. 159) em nome da autoridade e de poderes estabelecidos.

(...) entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização, e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda civilização venha a explodir, aliás, uma tendência imanente que a caracteriza (ADORNO, 2000, p. 155).

Esse fenômeno seria, portanto, produto da ideologia sustentada na razão instrumental e científica, que postula formas de dominação à sociedade e compromete qualquer interesse emancipador pretendido à luz da teoria crítica.

Segundo Freitag e Rouanet (1980), é buscando esta racionalidade emancipadora e procurando romper com o processo de barbárie que Habermas desenvolve a teoria da competência comunicativa.

Talvez seja neste sentido que Habermas é visto como um “reconstrutor” da teoria social crítica, pois de certa maneira este autor dá continuidade aos pressupostos da teoria crítica idealizada pelos filósofos da primeira geração da Escola de Frankfurt e ao mesmo tempo rompe com esta ao formular a teoria da razão comunicativa, pressupondo que o problema da teoria crítica estaria nos meios teóricos utilizados.

A teoria da competência comunicativa vem a retomar as críticas lançadas por Habermas ao conhecimento e com relação à cultura do Estado, porém agora em uma perspectiva de discurso teórico e discurso prático (FREITAG, ROUANET, 1980).

De acordo com Freitag e Rouanet (1980), nessa etapa Habermas não investiga mais a gênese do domínio dos objetos dos quais se ocupam as ciências naturais e as ciências hermenêuticas, e sim as condições sob as quais as proposições relativas a tais objetos podem ser validadas.

E é no discurso, forma de comunicação que busca a verdade à base do melhor argumento que o autor procura esta forma de validação. O discurso pode ser classificado em teórico: no qual a afirmação problematizada é debatida; e em discurso prático: onde a norma problematizada é debatida (FREITAG, ROUANET, 1980).

Porém, neste processo podem surgir influências externas ou deformações inerentes à própria ação comunicativa e que levariam a um falso consenso, invalidando o discurso, que passa a se tornar ilusório (FREITAG, ROUANET, 1980).

Para Habermas, uma “situação lingüística ideal” tem como pressuposto a não-perturbação do processo de comunicação por efeitos externos resultantes da própria estrutura da comunicação. Logo, uma situação lingüística ideal configura-se em uma ação na qual não haja qualquer tipo de deformação interferindo em seu processo (FREITAG, ROUANET, 1980).

Entretanto, para que haja uma situação lingüística ideal é necessário que esta ocorra no âmbito de ação comunicativa pura, que se caracteriza fundamentalmente pela participação de sujeitos que hajam de acordo com as normas que lhe parecem justificáveis, e não movidos pela coação ou por mentiras intencionais e inconscientes (FREITAG, ROUANET, 1980).

(..) os homens não podem nem interagir, nem comunicar-se discursivamente senão na perspectiva de uma ordem social não repressiva (caracterizada pela comunicação e pela situação lingüística ideal), a qual precisamente, não existe, mas que tais antecipações nos autorizam a definir como possível (FREITAG, ROUANET, 1980, p. 19).

Como Habermas acredita que as ideologias têm como função impedir a tematização discursiva, seria somente através de sua superação pela crítica que estabeleceriam-se condições capazes de permitir uma ação comunicativa pura. Pois, para o autor, a ideologia impede a abertura de discursos práticos, obstruindo o processo de comunicação (FREITAG, ROUANET, 1980).

Nesse sentido Habermas advoga em favor de uma espécie de “discurso terapêutico”, que se configura fundamentalmente no processo de crítica a ideologia tecnocrática:

(...) as ideologias alcançam seu objetivo de impedir a tematização discursiva, excluindo da comunicação pública certos temas e motivos inconvenientes para o sistema de poder, e que poderiam, precisamente, levar os indivíduos a promoverem a abertura de discursos problematizadores. Esses temas censurados são retirados da linguagem pública, e literalmente, excomungados (excomunicados), e transferidos para o inconsciente, sob forma de conteúdos alinguísticos, ou expressos numa linguagem privatizada, incompreensível para o próprio sujeito. É assim que Habermas concebe a terapia como tentativa de re-simbolizar esses conteúdos banidos, reintegrando-os na linguagem pública. E é também à base do modelo psicanalítico que concebe o papel da teoria crítica, enquanto instrumento de elucidação pedagógica: ela deve propor interpretações que levem os sujeitos, imersos na falsa consciência, a reconhecer tais construções, por processos autônomos de auto-reflexão, assim como o analista propõe interpretações que, se verdadeiras, são apropriadas autonomamente pelo paciente, que com isso reconstrói fragmentos perdidos de sua autobiografia.”(FREITAG, ROUANET, 1980, p.22).

Para Freitag e Rouanet (1980) Habermas acredita no paradigma da linguagem como fundamentação de um conceito de racionalidade, ou seja, o autor atesta em nome da elucidação das condições sociais alienadoras através de uma prática reflexiva, que se dê por meio da linguagem.

Assim, teoriza em busca de uma possível emancipação através da superação da razão instrumental e da dominação político ideológica, sugerindo o desenvolvimento de uma racionalidade que não seja deformada pela ideologia tecnocrática, e sim uma razão constituída através da linguagem e que visa a emancipação (FREITAG, ROUANET, 1980).

Portanto, coloca-se aqui que a linguagem humana deve possibilitar o estabelecimento de contradições e resistir aos mecanismos de adaptação das diferentes instâncias sociais, culturais.

Trazendo esta discussão para o âmbito educacional, Kunz ainda esclarece que apesar da linguagem ser imprescindível na formação de um sujeito crítico-emancipatório esta deve ser desenvolvida juntamente com as capacidades cooperativas e interativas dos alunos, pois tratam-se de interações que possibilitam a competência

social do aluno, necessária tanto para o sentido da cooperação e participação crítica do aluno quanto ao que concerne as relações entre professor e aluno (KUNZ, 2003).

A relação entre linguagem e interação, citada por Kunz, é discutida por Habermas também, que parte do princípio que a pragmática da linguagem é a fonte de uma racionalidade emancipadora:

(...) a linguagem é um meio pelo qual os indivíduos realizam interações racionais, ou seja, interações reguladas por razões e posições tomadas racionalmente, sendo o fim último dos interlocutores a busca do consenso. Os atos da fala apresentam, aprioristicamente, um telos para a interação e o entendimento (MUHL, 1998, p. 252).

Sendo assim, a busca pelo entendimento através da argumentação permite a interação entre os interlocutores, que conformariam neste processo a ação comunicativa e a racionalidade emancipadora.

Utilizando-se destas discussões e transferindo-as para uma temática educacional esportiva, Kunz apresentou, em 1994, uma concepção de ensino fundamentada em uma proposta crítico-emancipatória, lançando então sua obra “Transformação Didático-Pedagógica do Esporte”, na qual, com base em pressupostos de uma teoria educacional crítica, o autor desenvolve uma nova concepção de ensino para modalidades esportivas tradicionais, em nível escolar.

Faz-se necessário, nesta etapa do trabalho, recorrer novamente aos pressupostos da teoria crítica da sociedade estudados pela Escola de Frankfurt, buscando a compreensão de conceitos fundamentais ao entendimento dos princípios que nortearam a construção desta abordagem conformada por Kunz, tais como a discussão referente aos conceitos de esclarecimento e de emancipação.

Segundo Adorno e Horkheimer (1985), para o homem, tudo que é desconhecido é temido, por isso a sociedade desde os tempos mais antigos desenvolve, como mecanismo de defesa, explicações para tudo que é estranho ou ainda para tudo o que não pode ser controlado pelo homem, e é dessa forma que surgem os mitos e a ciência. Portanto, “tanto o mito quanto a ciência provém do medo do homem, cuja expressão se converte na explicação” (1985, p.29).

O esclarecimento surge então com o intuito de superar os mitos existentes, e assume a forma da razão, da técnica, da ciência, afirmando-se capaz de fornecer uma explicação realmente verdadeira e científica aos fenômenos presentes na sociedade (ADORNO, HORKHEIMER, 1985).

Nesse sentido, pode-se citar como exemplo as teorias iluministas, afinal o Iluminismo é retratado historicamente como uma época que privilegiou a razão em detrimento das doutrinas católicas presentes na Idade Média e configurava-se, portanto, como “a época da ciência, que oferecia aos esclarecedores o esquema de calculabilidade do mundo, a desmitologização e o número como cânon do esclarecimento” (ADORNO, HORKHEIMER, 1985, p. 22). Enfim, tudo o que não se submetia ao critério da calculabilidade e da utilidade tornava-se suspeito para o esclarecimento.

Contudo, de acordo com Adorno e Horkheimer (1985), “os mitos que caem vítimas do esclarecimento já eram o produto do próprio esclarecimento” (1985, p.23). Pois, assim como o mito, o esclarecimento busca relatar, dizer a origem, explicar, expor e fixar. É o que o autor chama de dialética do esclarecimento:

O mito converte-se em esclarecimento, e a natureza em mera objetividade. O preço que os homens pagam pelo aumento do seu poder é a alienação daquilo sobre o que exercem o poder. O esclarecimento comporta-se como com as coisas como o ditador se comporta com os homens. Este conhece-os na medida em que pode manipulá-los. O homem de ciência conhece as coisas na medida em que pode fazê-las. É assim que seu *em-si* torna-se *para-ele*. Nessa metamorfose, a essência das coisas revela-se como sempre a mesma, como substrato da dominação. Essa identidade constitui a unidade da natureza. Assim como a unidade do sujeito, ela tampouco constitui um pressuposto da conjuração mágica (ADORNO, HORKHEIMER, 1985, p. 24).

Do mesmo modo que os mitos já levam a cabo o esclarecimento, assim também o esclarecimento fica cada vez mais enredado, a cada passo que dá, na mitologia. Todo conteúdo, ele o recebe dos mitos, para destruí-los, e ao julgá-los, ele cai na órbita do mito (ADORNO, HORKHEIMER, 1985, p. 26).

Adorno e Horkheimer (1985) afirmam ainda, que o esclarecimento torna-se totalitário, não pelo seu método ou pela decomposição da reflexão, mas sim porque, assim como em qualquer outro sistema, o processo já está decidido de antemão.

“Através da identificação antecipatória do mundo totalmente matematizado com a verdade, o esclarecimento acredita estar a salvo do retorno mítico” (1985, p. 37).

Portanto, o pensamento é transformado em coisa, em instrumento, é reduzindo à mera aparelhagem matemática, na qual, segundo os autores, a submissão de todos ao formalismo lógico leva à subordinação da razão ao imediatamente dado (ADORNO, HORKHEIMER, 1985):

(...) o formalismo matemático, cujo instrumento é o número, a figura mais abstrata do imediato, mantém o pensamento preso à mera imediatidade. O factual tem a última palavra, o conhecimento restringe-se à sua repetição, o pensamento transforma-se na sua mera tautologia. Quanto mais a maquinaria do pensamento subjuga o que existe, tanto mais cegamente ela se contenta com essa reprodução. Desse modo, o esclarecimento regride à mitologia da qual jamais soube escapar. Pois, em suas figuras, a mitologia refletira a essência da ordem existente – o processo cíclico, o destino, a dominação do mundo – como a verdade e abdicara da esperança (ADORNO, HORKHEIMER, 1985, p. 39).

Pode-se dizer, então, que esta lógica formal apresenta-se pra nós como uma instância absoluta. Porém, Adorno e Horkheimer (1985) alertam para esta falta de questionabilidade no que concerne às verdades ditas pelos especialistas⁹ do conhecimento, pois seria esta uma forma de alienação.

Segundo Adorno e Horkheimer (1985), “o esclarecimento só se reencontrará consigo mesmo quando tiver a ousadia de superar o falso absoluto que é o princípio da dominação cega” (1985, p. 52), caso contrário o esclarecimento se converte em simples mistificação das massas.

Enfim, todo esclarecimento passa a ser mito à medida que impõe verdades inquestionáveis, estabelecendo-se um fenômeno cíclico que só terá fim com a emancipação, ou seja, quando aceitarmos que todo esclarecimento não é absoluto. Sendo assim, a emancipação seria uma superação do próprio esclarecimento, que deve partir do questionamento dos conceitos e verdades estabelecidos pelo modelo vigente de sociedade.

⁹ Conceito que surgiu com a lógica da divisão do trabalho preconizada pela razão instrumental e que restringe e fragmenta o estudo do conhecimento.

E é a partir deste questionamento reflexivo que surge a razão comunicativa teorizada por Habermas, já discutida no presente estudo, e que intui superar os reducionismos da razão instrumental bem como combater, ou melhor, transcender as patologias que impedem a ação comunicativa como forma de libertação frente às ideologias tecnocráticas que levam a alienação dos sujeitos.

E é em nome desta emancipação por uma racionalidade comunicativa, atestada por Habermas, que Kunz argumenta em favor de uma nova forma de tematizar o ensino do movimento humano, em especial, os esportes.

Afirmando que atualmente o corpo e o movimento são entendidos apenas pela sua funcionalidade técnica e abordando o esporte de alto rendimento como fenômeno evidente e inquestionável na sociedade atual, o autor coloca o modelo esportivo como incapaz de atender aos interesses reais dos praticantes, que não os atletas de alto nível, sem que se modifique sua estrutura básica. (KUNZ, 1998).

Kunz assegura também, que atualmente os interesses, desejos e necessidades podem ser ideologicamente formados pelas instituições presentes na sociedade. Principalmente através da indústria cultural e dos meios de comunicação. Pois, quando um número muito grande de instâncias formadoras de consciência ideologicamente falsa age sobre uma mesma instituição, no caso o esporte, os agentes (praticantes) podem ser iludidos sobre seus próprios interesses verdadeiros. Assim, as instâncias geradoras de ideologia de dominação, anteriormente referidas, conseguem formar nos indivíduos uma “segunda natureza”, formada de interesses, desejos e necessidades que não são mais resultado da natureza individual e social de cada um, mas são formadas pelas agências ideológicas (KUNZ, 1998).

Para Marcuse (1982) este fenômeno só cessará quando os sujeitos possuírem autonomia para responder por si mesmo:

(...) a questão sobre quais necessidades devam ser falsas ou verdadeiras só pode ser respondida pelos próprios indivíduos, mas apenas em última análise; isto é, se e quando eles estiverem livres para dar sua própria resposta. Enquanto eles forem mantidos incapazes de ser autônomos, enquanto forem doutrinados e manipulados (até os seus próprios instintos) a resposta que derem a esta questão não poderá ser tomada por sua (MARCUSE, 1982 p. 27).

Isso porque, quando os agentes estiverem iludidos ou enganados a respeito de seus interesses estarão perseguindo interesses que não são verdadeiros, pois interesses reais ou verdadeiros são aqueles que os indivíduos em condições normais têm a partir de um conhecimento perfeito desse interesse (KUNZ, 1998).

Portanto, para que possamos discernir nossos reais interesses e nos emanciparmos, torna-se necessário uma compreensão do fenômeno esportivo em toda sua dimensão polissêmica (auto-reflexão). Isso significa que compreender o esporte nessa dimensão deve abranger também, conforme Brodtmann/Trebels *apud* Kunz (1998): ter a capacidade de saber se colocar na situação de outros participantes no esporte, especialmente daqueles que não possuem aquelas “devidas” competências e habilidades para a modalidade em questão. Ser capaz de visualizar componentes sociais que influenciam todas as ações sócio-culturais no campo esportivo (a mercantilização do esporte, por exemplo). E saber questionar o verdadeiro sentido do esporte e por intermédio desta visão crítica poder avaliá-lo.

No entanto, segundo Kunz, para que haja esta compreensão os alunos devem ser instrumentalizados além das capacidades e conhecimentos que lhe possibilitem apenas praticar o esporte. Destacando para isso a necessidade da competência comunicativa que lhes possibilita a comunicação, não apenas sobre o mundo dos esportes, mas para todo o seu relacionamento com o mundo social, político, econômico e cultural (KUNZ, 1998).

(...) a estrutura básica para uma pedagogia do ensino dos esportes deve estar apoiada em dois aspectos teóricos: o aspecto da teoria crítica, em que pressupostos teóricos com base em critérios de uma ciência humana e social, sem ser positivista ou tecnológica, formam os alicerces do conhecimento para um agir racional comunicativo; e o aspecto da teoria instrumental, que deve fornecer os elementos específicos de uma pedagogia crítico-emancipatória nas suas seqüências e nos seus procedimentos regrados (KUNZ, 1998, p. 30).

Nesse sentido, a pedagogia crítico-emancipatória precisa estar acompanhada de uma didática comunicativa, que fundamentará a função do esclarecimento e da prevalência racional de todo agir educacional e de uma prática reflexiva, o que significa não somente a aquisição de uma capacidade de ação funcional, mas a

capacidade de conhecer, reconhecer e problematizar sentidos e significados (KUNZ, 1998).

No entanto, este agir comunicativo não parece ser fácil de ser implementado nas aulas de Educação Física, uma vez que, tradicionalmente, é comum que a comunicação verbal se restrinja a simples indicações e orientações técnicas por parte do professor, o que leva os alunos a se acostumarem com tal forma de procedimento, dificultando assim o desenvolvimento do diálogo. Porém, é necessário que o professor transcenda esta barreira (de forma progressiva) à medida que este procedimento didático é indispensável na conformação de uma abordagem crítico-emancipatória.

Sendo assim, ao induzir a auto-reflexão, a pedagogia crítico-emancipatória deverá oportunizar aos alunos perceberem a coerção auto-imposta de que padecem, conseguindo com isto, dissolver o poder ou a objetividade desta coerção e assumindo um estado de maior liberdade e conhecimento de seus verdadeiros interesses, ou seja, esclarecimento e emancipação (KUNZ, 1998).

Dessa forma, ao invés de ensinar os esportes pelo simples desenvolvimento de habilidades técnicas, uma concepção crítico-emancipatória deve incluir conteúdos de caráter teórico-prático que além de tornar o fenômeno esportivo transparente, permite aos alunos melhor organizar a sua realidade de esportes, movimentos e jogos, de acordo com as suas possibilidades e necessidades. Isso implica um ensino no qual, além do trabalho produtivo de treinar habilidades e técnicas, sejam considerados dois outros aspectos: trata-se da interação social, que acontece em todo processo coletivo de ensinar e aprender, mas que deve ser tematizada enquanto objetivo educacional que valoriza o trabalho coletivo de forma responsável cooperativa e participativa. E quando este processo se desenvolve sob a orientação de uma didática comunicativa, o outro aspecto importante a ser considerado é a própria linguagem, não só a linguagem verbal, mas todo o ser corporal (KUNZ, 1998).

Finalmente, Kunz (1998) estabelece a necessidade do desenvolvimento de três competências em uma perspectiva de ensino crítico emancipatório: a competência objetiva, a social e a comunicativa.

A competência objetiva significa possibilitar aos alunos conhecimentos, informações, estratégias de aprendizagem, habilidades específicas e técnicas que permitam uma maior autonomia por parte do aluno na prática esportiva (KUNZ, 1998).

A competência social refere-se aos conhecimentos e esclarecimentos que os alunos devem adquirir para entender as relações sócio-culturais do contexto em que vivem, os problemas e contradições dessas relações, os diferentes papéis que os indivíduos assumem numa sociedade, no esporte, e como esses se estabelecem para atender diferentes expectativas sociais (KUNZ, 1998).

Já a competência comunicativa, explicitada pelo autor durante o decorrer de sua obra, exerce papel decisivo no sentido de que assume um processo reflexivo que desencadeia iniciativas do pensamento crítico, e ocorre através da linguagem, que tanto pode se manifestar de forma verbal bem como corporalmente (KUNZ, 1998).

Portanto, não se pretende nesta abordagem eliminar o ensino técnico-instrumental,

(...) o domínio de habilidades e destrezas e o agir orientado ao êxito, especialmente tratando-se de trabalhar com uma modalidade esportiva, devem sempre ser considerados. Trata-se porém de questionar a forma e os momentos de prioridade em que estas práticas devem ser introduzidas e valorizadas no ensino (KUNZ, 2003, p. 28).

De acordo com os pressupostos da concepção em questão é a partir destes três planos que se possibilita compreender melhor a forma de institucionalização e legitimação do esporte no contexto social da Educação Física, pois este processo de ensino proporciona ao aluno melhores condições de questionar e analisar criticamente o conhecimento que lhe é apresentado ou com que se defronta no cotidiano (KUNZ, 1998).

Além disso, Kunz trabalha com um procedimento didático que denomina de “encenação temática do conteúdo escolar”, onde o esporte pode ser analisado na perspectiva de encenação, ou seja, pretende-se levar o aluno a conhecer, vivenciando concretamente, diferentes formas em que o esporte se apresenta, não apenas o esporte-espetáculo ou no esporte de recreação e lazer, mas também na própria criança que

pratica o seu esporte, além das próprias possibilidades da transformação didática do esporte (KUNZ, 2003).

(...) pela encenação temática do esporte em suas múltiplas formas de apresentação, o aluno-especialmente aquele com dificuldades para se adaptar às múltiplas exigências e performances, e que por isso, se sente sempre excluído, pode vivenciar concretamente que ele, na verdade, era vítima de apenas um tipo de vivência no esporte, ou seja, quando lhe foi apresentado, também na Educação Física, apenas o esporte no modelo esporte-espetáculo (KUNZ, 2003, p. 29).

Sendo assim, a encenação temática deve ser entendida como estratégia didática que permite desenvolver diferentes formas em que o esporte pode ser encenado ou “apresentado para populações-alvo”, selecionando as encenações que possuem relevância para “centrar o processo escolar de ensino-aprendizagem da Educação Física” (KUNZ, 2003, p. 30).

Outro aspecto colocado por Kunz como importante no desenvolvimento do ensino crítico-emancipatório configura-se na necessidade e possibilidade do aluno desenvolver, através do ensino de movimento, esporte e jogos, o seu autoconhecimento ou o conhecimento de si, perspectiva que é apresentada pelo autor no livro Didática da Educação Física 2, editado em 2004, no qual o autor encontra-se como organizador de quatro unidades didáticas elaboradas por diferentes autores, inclusive o próprio, com o intuito de fornecer subsídios para a compreensão de um ensino pautado nos princípios da abordagem crítico-emancipatória.

Na primeira unidade, Kunz elabora um texto que referencia a importância do auto-conhecimento do aluno, afirmando que a sensibilidade, as percepções e a intuição humana desenvolvem-se de forma mais aberta e intensa “quanto maior for o grau e as oportunidade de vida, vivência e experiência com atividades constituídas por um se-movimentar espontâneo, autônomo e livre” (KUNZ, 2004, p. 20), fenômeno que não é possibilitado a nós à medida que, segundo o autor, construímos nossas vivências e experiências a partir de referências externas, sempre ouvindo ou lendo especialistas.

Para explicitar o termo ‘se-movimentar’, supracitado, utilizo-me das autoras Pires e Neves, que elaboraram um texto acerca das possibilidades para transformação

didático metodológica do esporte na formação em Educação Física, editado no mesmo livro referido anteriormente: Didática da Educação Física 2 (2004).

(...) esse homem-que-se-movimenta tem intencionalidade e expressividade, estabelecendo, assim, uma relação dialógica sensível e subjetiva com o mundo através dos seus próprios movimentos, permeados de sentidos e significados que vão sendo histórica e socialmente reconstruídos. Produz-se assim, uma cultura de movimento, ou seja, um conjunto integrado de ações e significados relacionados ao movimento, compartilhado por determinado grupo ou comunidade num determinado espaço e tempo, e que o caracteriza, funcionando como mecanismo identitário, formativo e regulador dessa esfera da vida social. São manifestações dessa cultura de movimento, sensível, multifacetada e dinâmica, que adentram a escola como saberes/fazeres de cada aluno (PIRES, NEVES, 2004, p. 62).

Porém, segundo Hildebrandt (2003), no processo de aprendizagem atual da Educação Física desenvolve-se um sentido para uma execução de movimento correto ou errado, quando na verdade a Educação Física deveria possibilitar ao aluno “informações que só podem ser encontradas através da experimentação, pois os próprios alunos devem buscar características de movimentos determinados pelas sensações, por suas percepções” (2003, p. 107).

Sendo assim, as formas esportivo-motoras estereotipadas e a limitação determinada pelo esporte formal, devem ser transformados didaticamente para atender as necessidades dos alunos e “liberta-los das condições limitantes de suas capacidades racionais críticas e, com isso, também., todo o seu agir no contexto sócio cultural e esportivo” (KUNZ, 2003, p. 24).

Portanto, a abordagem crítico-emancipatória visa a formação de um sujeito crítico e emancipado, que possua autonomia e consciência para compreender os fenômenos e os contextos que permeiam a sociedade e para isso pretende criar um ambiente educacional, onde o aluno tenha a liberdade de criar, criticar e opinar.

3. METODOLOGIA

Para elaboração deste estudo foi realizada, primeiramente, uma revisão de literatura sobre a Educação Física, principalmente no que se refere ao histórico da área, à chamada “crise de identidade” da Educação Física, que ocorreu em meados dos anos 80 e promoveu uma discussão acerca do objeto de estudo desta e, finalmente às abordagens da Educação Física escolar, para, desta maneira, poder compreender o contexto histórico, político e cultural no qual surgiu a abordagem crítico-emancipatória.

Em seguida, o estudo bibliográfico teve continuidade visualizando o período pós-crise dos anos 80, para entender as conseqüências imediatas da crise que questionou a Educação Física em todos os aspectos.

Fez-se necessária também uma revisão de literatura acerca das obras de Elenor Kunz, responsável pela fundamentação de tal concepção, e de materiais que vieram a contribuir para o estudo, como monografias, dissertações, teses e livros de autores que discutem esta abordagem direta ou indiretamente.

E, finalmente, com o intuito de verificar a aplicabilidade desta abordagem, iniciou-se um estudo de caso etnográfico através de intervenções pedagógicas fundamentadas na abordagem crítico-emancipatória e aplicadas no âmbito escolar.

3.1 SUJEITOS

As intervenções foram realizadas durante a disciplina de Prática de Ensino B, presente no currículo de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do

Paraná, em uma Escola Estadual do Paraná, mais especificamente com uma turma de 5º série, no período de dois meses.¹⁰

Os planos de aulas que fundamentaram esse estudo implicam em apenas um conteúdo, que foi desenvolvido de acordo com a realidade da escola e dos alunos e permeado pela abordagem crítico-emancipatória.

3.2 INSTRUMENTOS

Como o presente trabalho fez uso de uma metodologia de pesquisa de cunho etnográfico, como já afirmei anteriormente, torna-se necessário esclarecer e fundamentar tal abordagem para uma delineação mais clara do processo de pesquisa que constituiu o estudo.

Existem basicamente dois tipos de abordagens de pesquisa: a abordagem quantitativa e a abordagem qualitativa.

A abordagem quantitativa fundamentou-se historicamente em uma perspectiva positivista de conhecimento e prioriza a análise de dados mais específicos e a construção de métodos bem sistematizados.

Dentro das ciências sociais e humanas geralmente são utilizados os métodos de pesquisa qualitativos, afinal, segundo André (1998), tais fenômenos são muito complexos e dinâmicos, o que praticamente inviabiliza sua análise através de metodologias centradas em leis gerais, como na física ou biologia. Portanto, faz-se necessário uma visão mais “holística” dos fenômenos, ou seja, que levam em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências.

É importante ressaltar também que as raízes da abordagem qualitativa de pesquisa encontram-se na fenomenologia, termo explicitado por André (1998) como

¹⁰ Estou ciente de que o tempo proposto é curto, mas como se trata apenas de uma monografia de conclusão de graduação este tempo é adequado. Além disso, o presente trabalho pode se tornar uma base para um estudo mais detalhado a ser realizado na pós-graduação.

concepção que enfatiza os aspectos subjetivos do comportamento humano e preconiza que é preciso entender como e que tipo de sentido os sujeitos dão aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem em sua vida diária.

A abordagem qualitativa compreende vários tipos de pesquisa, entre elas o estudo etnográfico, que possui como procedimento metodológico o princípio da interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado, e procura não se fixar em características estruturais, priorizadas pelas abordagens quantitativas, mas possibilita reconstruir os processos e as relações que expressam a experiência do cotidiano de um determinado grupo social (ANDRÉ, 1998).

A pesquisa etnográfica caracteriza-se por um contato direto do pesquisador com a situação investigada, na qual processos e relações cotidianas são reconstruídos. Além disso, as técnicas empregadas na etnografia possibilitam descrever as ações, as formas de comunicação e os significados que os atores sociais recriam na interpretação da realidade (ANDRÉ, 1998).

Fundamentalmente, a etnografia se constitui em um processo de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Sendo que sua proposta está dirigida para a tarefa de conhecer a realidade, envolvendo um trabalho de construção teórica, de observação da interação social em sua situação natural e de estudo da cultura em suas relações com a sociedade mais ampla (ANDRÉ, 1998).

Mais especificamente em educação, as pesquisas etnográficas datam do início da década de 70 e tiveram como preocupação inicial o estudo da sala de aula e a avaliação curricular, preenchendo um espaço metodológico antes dominado pelos métodos experimentais.

Mas como um trabalho etnográfico ocorreria no âmbito educacional? Para André (1998), a preocupação central dos estudiosos da educação é com o processo educativo, e, por isso, há uma diferença entre o enfoque etnográfico antropológico e o educacional. O antropólogo seria responsável pelo desenvolvimento da pesquisa etnográfica em seu mais profundo sentido, já os estudiosos da educação desenvolveriam pesquisas do tipo etnográfico. Pois, para o autor, certos requisitos da etnografia não necessitam ser cumpridos pelos investigadores das questões

educacionais, como por exemplo, uma longa permanência do pesquisador em campo, o contato com outras culturas e o uso de amplas categorias sociais na análise de dados.

O que caracteriza este tipo de pesquisa no campo educacional seria o uso de técnicas que tradicionalmente são associadas a etnografia. Entre elas configuram-se principalmente três: a observação participante, que parte do princípio que o pesquisador possui um grau de interação com a situação estudada, a entrevista intensiva, que tem como finalidade aprofundar questões e esclarecer problemas observados e a análise de documentos, para que haja uma contextualização do fenômeno através da explicitação de vinculações mais profundas e coleta de informações através de outras fontes. Sendo assim, o que ocorre é uma adaptação da etnografia à educação, o que, configura uma pesquisa que o autor chama de estudo do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito.(ANDRÉ, 1998)

Ainda segundo André (1998), a realização de uma investigação etnográfica em uma realidade escolar cotidiana, deve-se levar em conta todo seu dinamismo, estudando-o com base em três principais dimensões: a institucional ou organizacional, que se refere à organização do ensino, a pedagógica, que abrange as situações de ensino nas quais se dá o encontro professor-aluno-conhecimento e a sócio-político-cultural, referente ao contexto sócio-político e cultural que determinam a prática educativa.

Além disso, outras características são de fundamental importância para o desenvolvimento de um estudo de tipo etnográfico. Entre elas encontramos a necessidade da interação constante entre pesquisador e objeto pesquisado, já que o pesquisador é o instrumento principal na análise e coleta de dados; a ênfase no processo e não no produto ou nos resultados finais; a preocupação com o significado, ou seja, deve haver uma compreensão da visão pessoal dos participantes e ainda o trabalho de campo, já que o pesquisador aproxima-se de pessoas, situações, locais, eventos, etc. (ANDRÉ, 1998).

Finalmente, é importante entender que a pesquisa etnográfica busca a formulação de hipóteses, conceitos, teorias e não sua testagem. Para isso, faz uso de um plano de trabalho flexível, em que os focos de investigação vão sendo

constantemente revistos, as técnicas de coletas reavaliadas, os instrumentos reformulados e os fundamentos teóricos repensados. Portanto, este tipo de pesquisa, busca a descobrir novas formas de entendimento da realidade. (ANDRÉ, 1998)

Quando o grupo social a ser analisado constitui-se em uma determinada unidade pretendida e delimitada pelo pesquisador, ocorre um estudo de caso etnográfico, onde há uma ênfase em um conhecimento mais particular, embora o investigador continue a considerar o contexto onde este grupo está inserido, suas inter relações como um todo e a sua dinâmica como um processo, uma unidade em ação. (ANDRÉ, 1998)

Portanto, o presente trabalho fez uso de uma metodologia de pesquisa que corresponde ao estudo de caso etnográfico e se configurou na análise de uma turma de primeiro grau de uma escola estadual do Paraná, localizada no município de Curitiba. E partindo desta análise, pretendeu estabelecer, através de algumas técnicas de estudo do tipo etnográfico, as principais características que constituem o grupo social referente e o contexto onde este grupo está inserido. Logo, os instrumentos para coleta de dados do estudo em questão referem-se basicamente a observação participativa, a questionários, que deverão ser elaborados de acordo com o andamento do estudo e a análise de documentos, em especial do projeto político pedagógico da escola.

3.3 PROCEDIMENTOS

Para realizar as intervenções pedagógicas os seguintes procedimentos serão adotados: planejamento fundamentado em uma abordagem crítico-emancipatória; relatório para descrição das aulas administradas; e análise do projeto político pedagógico da escola.

3.3.1 Planejamento

Conteúdo: Voleibol

Número de aulas: 08

Objetivos Gerais:

- Desenvolver a competência objetiva (desenvolvendo atividades que promovam a apreensão do gesto técnico, possibilitando o acesso desses conhecimentos a todos, fazendo que o aluno reconheça a si mesmo e suas próprias possibilidades corporais).
- Desenvolver a competência de autonomia (propiciar ao aluno uma série de possibilidades, permitindo que este desenvolva sua própria consciência crítica).
- Desenvolver a competência de interação social.
- Instrumentalizar o aluno além das capacidades e conhecimentos que lhe possibilitam apenas a prática dos conteúdos a serem abordados.
- Proporcionar que os alunos criem, recriem e pratiquem movimentos e práticas, eliciando a formação de valores como a solidariedade, respeito humano, etc.

Desenvolvimento Metodológico:

O conteúdo será dividido em quatro módulos, como especificado abaixo:

Módulo 01: transcendência de limites pela experimentação

Número de aulas: 02

Conteúdo: experimentação de materiais

Objetivos: possibilitar o maior número de vivências possíveis aos alunos, tanto no que se refere ao aspecto dos materiais, quanto ao aspecto do espaço.

O que será desenvolvido: discussões acerca das expectativas quanto ao desenvolvimento do conteúdo, jogos de voleibol com diferentes tipos de bola e em diferentes espaços (grama, areia, quadra, etc)

Módulo 02: transcendência de limites pela aprendizagem

Número de aulas: 02

Conteúdo: técnicas e regras do voleibol

Objetivos: desenvolver a competência objetiva dos alunos, permitindo a estes alcançarem uma maior autonomia dentro da prática esportiva.

O que será desenvolvido: habilidades relativas à prática do voleibol e compreensão de regras por meio de atividades lúdicas e cooperativas.

Módulo 03: transcendência de limites criando

Número de aulas: 02

Conteúdo: jogos adaptados

Objetivos: trabalhar o aspecto da criação de atividades e adaptação de regras.

O que será desenvolvido: jogos adaptados, mudança de regras, criação de novos jogos que atendam às necessidades da turma.

Módulo 04: Contextualização do voleibol:

Número de aulas: 02

Conteúdo: discussões e análises acerca do voleibol e as influências que sofre por parte da sociedade.

Objetivos: desenvolver a capacidade comunicativa dos alunos, para que estes possam refletir e discutir acerca dos aspectos sociais e culturais que constituem o voleibol.

O que será desenvolvido: discussões e reflexões que contemplem a contextualização do esporte na sociedade.

3.3.2 Relatórios

Objetivando uma melhor análise das turmas em questão e procurando sistematizar as observações constatadas durante as intervenções pedagógicas fez-se presente nesta metodologia o uso de relatórios, que foram descritos ao fim de cada aula. A escolha deste procedimento se deve ao fato de que este tem por mérito evitar qualquer tipo de falta de interação entre professor-aluno e o envolvimento com a aula, já que durante a aula não ocorre nenhuma pausa ou interrupção para anotações.

Os relatórios permitem descrever todos os acontecimentos percebidos em aula, tanto no que se refere a atitude dos alunos, quanto a reação do próprio professor frente à aula administrada, além disso, permite que o observador-pesquisador-professor tenha em mãos um instrumento no qual relata-se, com a maior riqueza possível de detalhes as ações que nortearam a aula em questão.

Torna-se importante ressaltar ainda que este relatório foi elaborado logo após as intervenções pedagógicas, mas jamais durante as aulas, pois interrupções e pausas durante a mesma prejudicariam todo e qualquer tipo de dinamismo e espontaneidade por parte dos alunos frente a proposta do professor, mesmo porque, como este trabalho constituiu-se em um estudo de caso do tipo etnográfico, a postura adotada pelo professor obedeceu a princípios de um observador-participante, e não de um simples observador, priorizando assim as relações e interações com os alunos.

Para facilitar a elaboração deste relatório tornou-se importante a realização de um roteiro, com o objetivo de nortear a descrição das aulas e os principais pontos a serem observados e anotados.

A seguir encontram-se os tópicos que constituem este roteiro:

- Data:
- Aula n°:
- Número de alunos:
- Atividade Proposta:
- Participação dos alunos:

- Aceitação frente à proposta do professor por parte dos educandos:
- Rendimento da aula (como transcorreu, se foi prejudicada por algum motivo externo):
- Relação professor-aluno:
- Questionamentos/críticas por parte dos alunos:
- Conflitos (se ocorreu algum tipo de conflito durante aula e qual):
- Objetivos (se o objetivo pretendido foi alcançado):

3.3.3. Análise do Projeto Político Pedagógico da Escola

Para melhor compreender os pressupostos que norteiam a prática pedagógica da escola e o contexto na qual se insere analisa-se a seguir o seu projeto-político-pedagógico.

Segundo o documento em questão, os princípios didático-pedagógicos da instituição baseiam-se em um paradigma de educação que considera o homem, a sociedade, a educação e a escola, e teriam como intuito possibilitar aos alunos um ensino reflexivo que coloca em questão,

a ciência, a técnica, a sociedade capaz de superar o caráter fragmentado do senso comum, a parcialidade da ciência positivista, possibilitando uma visão crítica da realidade, que permita uma ação transformadora, levando-se em conta a formação do cidadão (PROJETO-POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA, p. 07).

Como princípio filosófico, a escola afirma trabalhar sob a concepção Histórico-Crítica, a qual teria como essência formar indivíduos conscientes de sua ação transformadora sobre a realidade e levaria em conta as necessidades individuais do aluno e os valores que orientam a prática pedagógica.

Além disso, garante acesso e permanência a um ensino de qualidade, extensivo a todos “inclusive aos grupos minoritários” e um ambiente de construção de conhecimento de saber elaborado, “bem como o próprio acesso aos rendimentos deste saber”.

Para atingir tais objetivos a escola faz menção à necessidade de profissionais que possuam um conhecimento abrangente em termos sociais, econômicos e políticos de forma que sejam capazes de exercer influências acerca de um processo de transformação da sociedade.

A escola afirma ainda priorizar o conhecimento elaborado entre família-aluno-escola “respeitando as competências e habilidades dos alunos e destacando como função principal ampliar a visão de conteúdo para além dos conceitos, inserindo procedimentos, atitudes e valores”.

Ao professor caberia então, o papel de mediador, articulador do saber produzido, agindo para isso na diversidade bem como na unidade a partir da realidade apresentada pelos alunos.

Outro ponto destacado pelo documento consiste na relação entre desenvolvimento humano e aprendizagem, que traz a afirmativa de que um estaria intrinsecamente ligado ao outro, e sugere que o indivíduo é modificado pelo conteúdo cognitivo e que a aprendizagem formal não é desvinculada das experiências vividas pelo aluno.

Com relação à disciplina de Educação Física mais especificamente, o projeto político pedagógico da instituição afirma que esta pertenceria à ciência, lugar a que estaria tentando ocupar como área do conhecimento, e procura discuti-la sob o âmbito da concepção Histórico-Crítica, que, como descrito anteriormente, norteia os princípios pedagógicos da escola.

Para isso, de acordo com o documento, a Educação Física deve buscar elementos na Ciência da Motricidade Humana, do português Manuel Sérgio, afirmando que esta ciência trata da compreensão e explicação do movimento humano e da dificuldade de compreender e apreender os elementos buscados nesta ciência, entendendo que o movimento humano é a expressão objetivada da consciência corporal, formada pelo conjunto de relações que compõem uma determinada sociedade e dos saberes sistematizados pela classe dominante sobre esta consciência corporal.

Portanto, a escola advoga em favor de um ensino que considere a concepção de corpo construído socialmente durante a história, com o intento de possibilitar aos alunos o desenvolvimento da consciência corporal.

Deverá ser considerado o tipo de sociedade onde este saber foi produzido, proporcionando-se condições de análise e reflexão para a reelaboração do seu saber e conseqüentemente reelaboração da consciência e da cultura corporal (PROJETO-POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA, p. 98)

Além disso, coloca como indispensável entender o aluno em sua totalidade, levando em conta os aspectos cognitivos, afetivos e corporais e ressalta a necessidade de se superar a repetição de gestos estereotipados:

(...) o processo de ensino aprendizagem em Educação Física, portanto, não se restringe ao simples exercício de certas habilidades e destrezas, mas sim de capacitar o indivíduo a refletir sobre suas possibilidades corporais e, com autonomia, exercê-las de maneira social e culturalmente significativa e adequada (PROJETO-POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA, p. 98)

No entanto, de acordo com o projeto político-pedagógico, para combater este automatismo estereotipado é necessário que o professor identifique “os gestos passíveis de serem desenvolvidos sem prejuízo de qualidade e quais necessitam a atenção do aluno no controle de execução” (PROJETO-POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA, p. 99).

O papel do professor consistiria então, em criar situações em que “os automatismos sejam insuficientes para a realização dos movimentos e a atenção seja necessária para o seu aperfeiçoamento” (PROJETO-POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA, p. 99).

Em tópico a parte, o documento aborda ainda a Educação Física para portadores de necessidades especiais, no qual seguem algumas recomendações quanto a certos procedimentos específicos, que devem ser estabelecidos de acordo com a necessidade em questão e às limitações que esta impõe, e quanto à necessidade de o professor fazer adaptações e criar situações de modo a possibilitar a participação desses alunos, destacando que é possível integrar essa criança ao grupo, respeitando suas limitações e

individualidades, e, ao mesmo tempo, dar oportunidades para que desenvolva suas potencialidades.

Quanto à avaliação, colocam-se alguns critérios que devem ser observados durante este processo, tais como: aceitação por parte dos alunos das limitações impostas por situações de jogo, tanto no que diz respeito às regras bem como a sua possibilidade de desempenho e interação com os colegas; tolerância frente a pequenas frustrações; colaboração com os companheiros “mesmo que estes sejam menos competentes” (PROJETO-POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA, p. 101); respeito mediante regras; postura cooperativa e receptiva; reconhecimento por parte do aluno acerca dos benefícios decorrentes das atividades físicas e ainda espera-se que não haja discriminação por quaisquer razões étnicas ou de gênero.

Finalmente, estabelecem-se no documento os conteúdos que devem ser seguidos pelos professores que ministram as aulas da disciplina de Educação Física de 5º a 8º série ¹¹.

Basicamente, os conteúdos correspondem à: Ginástica de Solo, Dança, Jogos Motores, Jogos Intelectivos, Jogos Dramáticos, Jogos Pré-Desportivos, Atletismo, Esportes Coletivos e Ginásticas, sendo que para cada série encontram-se algumas variações no que se refere à abordagem de cada conteúdo.

Em suma, a instituição pretende, de acordo com o projeto-político-pedagógico, um ensino pautado em uma concepção histórico-crítica e busca elementos na Ciência da Motricidade Humana para justificar a Educação Física como área do conhecimento científico. No entanto, no decorrer do documento faz menção a uma série de pressupostos que compreendem uma Educação Física pautada na área das ciências humanas. Além disso, apresenta algumas contradições como, por exemplo, quando afirma buscar a superação de movimentos estereotipados, mas coloca para isso um controle por parte do professor, que deve analisar quais os movimentos realizados pelos alunos necessitam de mais atenção para que estes sejam aperfeiçoados.

¹¹ O documento não faz menção a conteúdos para o ensino fundamental compreendido entre 1º e 4º série.

Posto isso, pode-se analisar também se realmente os pressupostos estabelecidos pela instituição são seguidos durante as aulas de Educação Física. Com relação a este aspecto posso afirmar que além das aulas de Educação Física não seguirem os pressupostos de uma pedagogia histórico-crítica, descrita no projeto-político-pedagógico, os professores em sua grande maioria desconhecem o documento em questão, e, portanto, os princípios filosóficos pretendidos pela escola. Assim, parece que o documento em questão existe somente para cumprir obrigações burocráticas, já que toda instituição educacional deve apresentar, por lei, as intencionalidades pedagógicas da escola ao Ministério da Educação. Portanto, um documento que deveria ser construído coletivamente, configurando-se em um instrumento de superação das dificuldades educacionais, é ignorado pela grande maioria dos profissionais que constituem a escola, incluindo o professor de Educação Física.

5. ANÁLISE DE DADOS, DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

Neste capítulo pretendo estabelecer (ou não) a relação entre os pontos constatados durante a pesquisa de campo e o estudo teórico relatado no presente trabalho.

Torna-se importante lembrar que os pontos citados a seguir foram notados durante a construção deste estudo, que se constituiu em um estudo de caso do tipo etnográfico, no qual se investigou a realidade das aulas de educação física de uma instituição estadual de ensino, bem como o projeto-político-pedagógico da mesma.

Portanto, é a partir deste contexto que tecerei observações e relações acerca do objeto de estudo do presente trabalho, ou seja, a abordagem crítico-emancipatória.

Obviamente a realização da pesquisa de campo e o embasamento teórico utilizado neste estudo ocorreram simultaneamente, o que colaborou em muito para o estabelecimento das considerações que farei a seguir, pois, à medida que aprofundei meus estudos no que concerne às teorias frankfurtianas bem como no que se refere às obras do principal idealizador da abordagem em questão, pude também discuti-las a partir de uma visão pautada em uma realidade mais próxima do que os relatos de alguns estudiosos ou do ambiente acadêmico, no qual tomei conhecimento desta concepção de ensino. O que quero dizer, é que pude, mesmo que de maneira superficial¹², relacionar diversos aspectos discutidos nesta revisão de literatura à pesquisa de campo.

Portanto, estabelecerei a seguir uma análise do contexto no qual se configurou a pesquisa, lançando mão para isso das discussões que embasaram este trabalho e, portanto nortearam a prática pedagógica desenvolvida durante o estudo.

No que diz respeito ao contexto no qual se inseriu a investigação em questão destaca-se o alto nível de competitividade encontrado nas aulas de Educação Física, fator que obviamente já era esperado, mas que ainda sim merece ser discutido. Como

¹² Superficial no sentido de que o estudo foi realizado durante curto período de tempo, não havendo chance de investigar esta realidade mais profundamente.

explicitado por Kunz, e já descrito neste estudo, sendo o esporte uma realidade socialmente construída pelo homem, este tem suas origens nas modernas sociedades industriais e, conseqüentemente, reproduz as ideologias e a própria imagem do homem e mundo propostas por esta sociedade.

Assim, fica fácil perceber porque a competição encontra-se fortemente presente nas aulas de educação física. Da mesma maneira que este fator é imprescindível para a sociedade tecnocrática tornou-se a base do esporte e das aulas de educação física, que consistem em contextos que refletem os princípios de uma sociedade capitalista.

Adorno (1995) já constatava e prenunciava em seus estudos que a competitividade é “uma daquelas mitologias que continuam lotando nosso sistema educacional e que necessitam de uma análise científica séria” (1995, p 162), citando inclusive que muitas vezes este elemento é utilizado como instrumento central da educação para o aumento da eficiência.

Assim, sendo o princípio da competição elementar para ideologia atual, esta torna-se praticamente um cânon do sistema educacional atual. Para tanto basta nos depararmos com as olimpíadas internas dos colégios, a que eu mesma pude vivenciar durante esta pesquisa, e que subjagam as aulas de educação física à espaço de treinamento e preparação de “atletas”.

Torna-se importante destacar que este princípio não rege somente a realidade das aulas de educação física, mas sim todo âmbito educacional, que se configura em uma instância extremamente política, sendo possível notar durante todo o ano letivo o clima competitivo ao qual a instituição era tomada em função da eleição para o cargo de diretoria que ocorreria ao final do ano. Assim, em clima disputa, seja através das olimpíadas internas ou da eleição para diretoria, é que a escola educa seus alunos e os sujeitos a que pretende formar.

Nesse sentido chegamos aqui a um importante ponto que deve ser explicitado: a escola como espaço político, afinal, as instituições educacionais apresentam-se como espaços nos quais se disputam posições, obedecem-se regras, estabelece-se influências e assim por diante. Portanto, é sob a égide do poder, que se dá no interior das

instituições educacionais que ocorre o processo educativo a qual os alunos são submetidos.

E, assim, conforme a política que rege a sociedade, a escola e o sistema de ensino obedecem à lógica de poder que prioriza a instrumentalização do saber e a disputa pelo poder.

A competitividade presente no âmbito escolar e de forma evidente nas aulas de educação física contempla ainda um dos princípios citados por Kunz que, segundo o autor, impedem qualquer intencionalidade pedagógica: a sobrepujança, que consiste na idéia de vencer sempre, de sobrepujar o adversário. Princípio que também fundamenta a ideologia da atual sociedade, propondo que todos possuem a possibilidade de vencer, bastando para isso ser melhor e mais eficiente que seus “adversários”. O que não se fala é que as condições de disputa são estabelecidas de acordo com os interesses de uma minoria privilegiada que, na maioria das vezes, detêm os meios de produção. Assim, é mais fácil chegar a uma universidade ou a um bom cargo quem teve condições e acesso a um ensino de maior qualidade¹³ por exemplo.

Desta mesma forma, o esporte atende aos interesses de apenas uma minoria, que provavelmente possui um certo conhecimento acerca deste, ou seja, só é interessante praticar o voleibol para aqueles alunos que possuem habilidades para praticá-los, sendo esta habilidade adquirida geralmente por meio de escolinhas desportivas ou mesmo por este estar presente em seu cotidiano. Já os alunos que nunca tiveram acesso a este esporte, ou então não conseguem desenvolver habilidades motoras que permitam a sua prática, dificilmente terão seus interesses atendidos à medida que não poderão vencer o adversário por não possuírem iguais condições.

Mas se o esporte atende apenas o interesse de uma minoria e causa frustrações a uma maioria que não consegue praticá-lo dentro de suas regras institucionalizadas e padrões motores pré-estabelecidos, por que é tão difícil propor diferentes formas de se jogar? Pois foi esta realidade com a qual me deparei e acredito que muitos outros professores tenham se confrontado: a resistência por parte dos alunos ao que se refere

¹³ Qualidade no sentido de um ensino que prioriza o saber instrumental, imprescindível na sociedade atual.

a mudanças nas práticas esportivas, e por consequência à implementação de uma nova proposta de ensino que pretende propor novas formas de tematizar o esporte.

Afinal, será que é tão difícil refletir acerca desta realidade e perceber que talvez o esporte não seja algo indiscutível e natural?

Seguindo a linha de estudo da teoria social crítica, podendo citar mais especificamente os estudos de Marcuse (1982), Kunz justifica este fenômeno afirmando que interesses, desejos e necessidades podem ser ideologicamente formados pelas instituições presentes na sociedade. Sendo assim os agentes que sofrem tal influência, no caso os praticantes, podem ser iludidos sobre seus próprios interesses. Portanto, as necessidades dos indivíduos seriam formadas por agências ideológicas, tais como os meios de comunicação e a indústria cultural (KUNZ, 1998)

Partindo deste pressuposto justificaria-se então a resistência adotada pelos praticantes em jogar o esporte, que não da forma convencional e institucionalizada.

Além disso, esta teoria pôde ser reforçada na fala de vários alunos que afirmaram inúmeras vezes que o que realmente gostariam nas aulas de educação física seria aprender a jogar como seus ídolos esportivos que aparecem na televisão quando não diziam almejar tornarem-se atletas profissionais. É claro que há todo um contexto por trás destes relatos, mesmo porque vários fatores devem ser levados em conta além da influência dos meios de comunicação. Há de se notar também a maneira pela qual as aulas de educação física são encaradas, ou seja, como espaço de treinamento. Os alunos já possuem um pré-conceito acerca de sua existência que se refere à apreensão de habilidades desportivas, situação que não é reforçada apenas pela ideologia capitalista e o saber instrumental, mas também pela forma de ensino a que esses alunos sempre foram submetidos e aos professores que muitas vezes reforçam este reducionismo.

Quanto a forma de superação desta alienação, que consiste na proposta de uma “racionalidade comunicativa” nos termos de Habermas ou de um “agir comunicativo” nas palavras de Kunz buscando uma suposta emancipação só posso afirmar que é de difícil implementação e que pouco tenho a contribuir á medida que minha pesquisa não é suficientemente capaz de anunciar algum tipo de afirmativa acerca deste assunto.

O que posso relatar é o que já suspeitava, ou seja, que esta proposta necessita de um trabalho em longo prazo para que realmente seja capaz de provocar mudanças no que se refere a um ensino que priorize a reflexão crítica e o estabelecimento de uma relação fundamentada pelo diálogo professor-aluno.

Não afirmo aqui que não consegui avançar neste sentido durante minha pesquisa de campo. De fato, no decorrer das intervenções houve uma melhora significativa na relação entre professor e aluno, que ocorreu, creio eu, principalmente devido ao diálogo estabelecido durante as aulas. Porém, não creio que consegui proporcionar aos alunos uma conscientização no sentido de refletir as práticas corporais a que são submetidos, ou ainda fazê-los perceber os componentes sociais que influenciam o esporte, como se propõe na abordagem crítico-emancipatória.

No entanto, ao mesmo tempo em que não é possível formular muitas considerações a respeito deste agir comunicativo é justamente devido a esta dificuldade de implementação que talvez possamos fazer menção a teoria comunicativa habermesiana, citada no presente trabalho e conformada em busca da emancipação dos sujeitos pela reflexão crítica.

Habermas cita em seus estudos o que chama de estruturas patológicas que inibem a livre comunicação, ou seja, distorções que viriam a obstruir o processo comunicativo e que ocorrem ao passo que as ideologias impedem a tematização discursiva.

Portanto, à medida que os sujeitos, neste caso leia-se alunos, não conseguirem superar esta coação imposta pela ideologia tecnocrática através da crítica não é possível criar condições capazes de permitir uma ação comunicativa, o que também impediria o processo de emancipação.

Além disso, pode-se dizer que o sistema de ensino atual, de certa forma impede o desenvolvimento de um agir comunicativo. Isso porque, a razão comunicativa proposta por Habermas se apresenta como uma alternativa capaz de fomentar no processo educativo o diálogo e o consenso, o que se torna inviável à medida que as ações pedagógicas normalmente são coordenadas pela racionalidade instrumental.

Assim, o sistema de ensino, da maneira como se estruturou obedece á razão instrumental, utilizando-a em sua teoria de educação, aceitando seus pressupostos e divulgando-os como modelo.

Podemos verificar tal afirmativa ao analisarmos os aspectos que norteiam o processo pedagógico atual e que obedece a fragmentação do conhecimento e transforma a relação entre aluno e conhecimento em ações voltadas pra a competitividade e o sucesso pessoal.

Ainda nesta perspectiva, pode-se citar também as condições a que os professores são submetidos neste sistema de ensino e que levam os educadores a trabalhar de acordo com as circunstâncias estabelecidas pela conjuntura política daquele momento.

O que quero dizer é que ao mesmo tempo em que o professor é solicitado no desenvolvimento de novas formas de ensino, trabalha em um sistema educacional no qual cumpre prescrições sobre seu desempenho, como horários de aula, diários de classe, programas curriculares que devem ser seguidos, formas de avaliação, enfim, são submetidos a um comportamento de obediência formal às demandas da gestão. Assim, deparando-se com um programa curricular definido por uma determinada gestão é chamado a obedecer a diretrizes de trabalho que serão temporárias, pois mudarão quando mudarem os gestores.

Dessa forma, além do sistema de ensino obedecer á razão instrumental, o que impede uma razão comunicativa, tem seus processos pedagógicos definidos de acordo com uma política temporária, o que dificulta o desenvolvimento de uma prática pedagógica em longo prazo.

Entretanto, apesar das circunstâncias a que os professores são submetidos, nota-se também a falta de diálogo entre a própria organização administrativa e os professores das instituições educacionais, que teoricamente, deveriam trabalhar em conjunto e desenvolver métodos de ensino capazes de superar as dificuldades encontradas no processo pedagógico. Fato que pode ser constatado quando se percebe o desconhecimento do projeto-político-pedagógico da escola pela maioria dos professores, como é o caso da instituição investigada. Assim, um documento no qual

deveria estar expresso toda a intencionalidade pedagógica da escola e os pressupostos filosóficos que deveriam nortear seu ensino é desconhecido e ignorado pelos professores. Afinal, se os próprios educadores não desenvolverem um agir comunicativo entre si como poderão mediar uma prática pedagógica que vise uma racionalidade problematizadora a seus alunos?

A perspectiva de racionalidade comunicativa implica, portanto, em um redimensionamento da estrutura educacional e pressupõe procedimentos que tornem o ato educativo um processo de construção do diálogo racional.

Caberia, então, a nós educadores, promover uma educação racional, não no sentido técnico, mas no sentido de uma racionalidade comprometida com a construção de uma sociedade emancipada. Nesse aspecto, pode-se dizer que a abordagem crítico-emancipatória é pertinente no sentido de que sugere uma prática pedagógica que visa a emancipação através de uma concepção problematizadora.

No entanto, como já vimos, o sistema de ensino há tempos preocupa-se em docilizar, sistematizar e disciplinar, não permitindo uma educação que priorize as relações humanas e o diálogo. Assim, os alunos, bem como nós, estão acostumados a ouvir o que devem fazer e não a criticar, refletir ou opinar.

Mesmo quando os professores pedem para que se comente algo sobre a aula os alunos não se sentem a vontade para fazê-lo, temendo qualquer tipo de represália por parte do professor. O que quero dizer, é que tanto os alunos quanto a sociedade não estão acostumados a esta concepção que visa um agir comunicativo em favor da emancipação.

Os alunos não sabem como reagir frente a esta nova situação e, muitas vezes, como ocorreu durante esta pesquisa, pedem que o professor interfira mais durante as aulas, como quando sugeri que os próprios alunos formassem dois grupos e estes pediram para que eu mesma o fizesse.

Sendo assim, para conceber este agir comunicativo nas aulas de educação física, além de superar a ideologia imposta pela sociedade precisamos nos acostumar a se expressar livremente, e, acima de tudo, pensar uma nova estrutura de ensino, pois não é a partir de uma nova concepção de ensino aplicada apenas às aulas de educação

física que conseguiremos promover uma educação emancipadora, é preciso um trabalho conjunto em toda instância educativa. Conjunto não no sentido de uma agir coletivo, no qual todos devem estabelecer as mesmas formas de trabalhar, isto caracterizaria um ensino mecanizado, que desconsidera o contexto e as particularidades de cada aluno. Esse trabalho conjunto refere-se a um repensar coletivo, no qual cada área, e a escola como um todo, repense cotidianamente a prática pedagógica e os princípios que a conformam.

Nesse sentido, destaca-se a atitude investigativa que deve ser inerente a prática pedagógica do professor. Isso porque essa investigação configura-se em um processo no qual se alia o ensino e a pesquisa, o que possibilita a criação de espaços para a avaliação da própria ação docente pelo educador.

(...) a atitude investigativa deve ser parte inerente às ações curriculares, tanto na formação inicial quanto na atuação profissional, de maneira a provocar o processo de refletir sobre a própria prática para melhor qualifica-la. (VENTORIM, 2001, p. 96)

Dessa forma, nota-se a importância da formação do professor, pois à medida que as instituições de ensino superior proporcionarem essa associação pesquisa/ensino aos acadêmicos é provável que estes se tornem profissionais capazes de desenvolver uma ação docente norteadas pela investigação e pela reflexão. O que ocasionaria a possibilidade de rompimento com um ensino tradicional e repetitivo, que preconiza o professor como um “repassador” do conhecimento.

Portanto, as atitudes dos professores devem se caracterizar pela constante investigação e reflexão coletiva dos/nos diversos momentos que constituem a prática, pois, na medida em que se experimenta, avalia e inventa, cria-se a tentativa de compreender e enfrentar os desafios da realidade educativa. (VENTORIM, 2001, p. 97)

Além disso, pressupõe-se que um professor que possui sua prática conformada sob a associação ensino-pesquisa forma alunos igualmente pesquisadores, ou seja, à medida que o professor desenvolve um ensino pautado em uma prática

problematizadora, supõe-se que o aluno também busque a construção de um saber reflexivo, crítico e emancipatório.

Assim, propondo uma prática reflexiva no âmbito educacional, talvez possamos estabelecer algumas alterações na estrutura de ensino, e, por sua vez, romper com o saber instrumental, com o qual estamos acostumados.

E é neste mesmo processo de mudança a que a forma de ensino deve ser submetida e no qual nós professores temos papel essencial é que surge talvez a maior dúvida deste trabalho.

Pois, se devemos instigar nossos alunos a questionarem, refletirem e problematizarem novos horizontes como podemos não influencia-los neste processo?

Seria o mesmo que dizer que um pesquisador é imparcial em sua investigação ou que é possível um escritor produzir a sua obra sem que suas características estejam implícitas na linguagem, na forma que este autor se utiliza para elaborar sua obra. Cada um entende o mundo de forma diferente e seria impossível não transpassar seus princípios e idéias na sua forma de agir. Imagine um professor que está em contato com seus alunos cotidianamente e que deve imprimir em sua postura educativa um agir que favoreça esta ação comunicativa a que a proposta crítico-emancipatória sugere. Além disso, os discursos preconizados pela teoria habermesiana como meio de atingir uma racionalidade comunicativa e por fim à emancipação estão impregnados da concepção de mundo que cada um possui.

E será que esta concepção de mundo inerente aos professores e manifestadas através de sua prática pedagógica não viria a influenciar os alunos de maneira a impor certas verdades em que nós educadores acreditamos, será que de certa forma não passamos durante o processo de aprendizagem conceitos e ideologias pré-definidas? Se pensarmos assim, este processo educativo que busca a racionalidade comunicativa estaria impregnado de patologias que impediriam o que Habermas denomina de ação comunicativa pura, pois os sujeitos participantes desta ação, no caso os alunos, estariam sendo influenciados, mesmo que inconscientemente, por idéias colocadas pelos seus professores durante o processo educativo.

Sei que a proposta crítico-emancipatória, bem como a teoria comunicativa de Habermas, pressupõe que os professores devem postar-se como mediadores de um agir comunicativo, possibilitando aos seus alunos a problematização de todas as idéias, incluindo aquelas apresentadas pelo próprio professor. No entanto, acredito que mesmo que inconscientemente, os professores passam para seus alunos modos de pensar e conceitos que fazem parte de sua formação humana.

Assim, não acredito que um professor possa interferir “pouco” no aprendizado do aluno, servindo apenas como “mediador do conhecimento”, como propõe a abordagem crítico-emancipatória.

E ainda sim, se conseguíssemos promover um ensino capaz de superar os mitos impostos pela ideologia tecnocrática a que somos submetidos e os obstáculos que impedem o agir comunicativo, será que é possível romper o sistema cíclico explicitado por Adorno e Horkheimer (1985), que presume que a cada instante em que superamos um mito pelo esclarecimento este esclarecimento também passa a ser mito. Será que é possível possuímos um conhecimento perfeito acerca dos esportes e dos componentes que influenciaram a sua conformação ou será que a partir do momento em que acreditarmos possuir este conhecimento estaremos sucumbindo a outra mitologização?

Esta discussão não nega as pretensões de uma abordagem crítico-emancipatória, como pode parecer a princípio, e sim questiona o processo de esclarecimento explicitado na mesma, pois a filosofia frankfurtiana não acredita em um conhecimento perfeito e sim em um conhecimento inacabado que deve ser repensado continuamente.

Assim, a concepção crítico-emancipatória elaborada por Kunz, configura-se, do meu ponto de vista, em uma tentativa (por vezes mal-sucedida) de desenvolver uma proposta de ensino fundamentada nas discussões frankfurtianas¹⁴, e pautada especialmente na teoria comunicativa de Habermas, que nesta concepção é descrita como um agir comunicativo.

¹⁴ Não comentei neste trabalho a aproximação do autor a Paulo Freire e Merleau-Ponty, pois acredito que a abordagem frankfurtiana possui maior relevância na fundamentação de uma abordagem crítico-emancipatória.

Entretanto, creio que as próprias discussões trazidas pelos estudiosos da escola de Frankfurt são capazes por si só de fornecerem subsídios suficientes para a construção de uma prática educativa que visa a emancipação dos sujeitos, mesmo porque não sei se os professores devem adotar uma concepção de ensino específica ou se devem agir de acordo com a realidade de cada turma. Afinal, um dos pressupostos da educação não é levar em conta o contexto no qual os alunos e a escola estão inseridos, observando que cada indivíduo possui peculiaridades, bem como cada grupo de pessoas e cada escola? Assim, questiono se uma única abordagem de ensino, crítico-emancipatória ou não, possui elementos suficientes para o desenvolvimento de uma prática educativa que considere diferentes contextos.

Portanto, o que posso concluir a partir destas discussões não refere-se à aplicabilidade ou não de uma abordagem específica, como intuía-se no início deste trabalho, pois no decorrer deste estudo algumas questões demonstraram ser impossível estabelecer tal afirmativa. O que posso constatar é que cada realidade educativa apresenta particularidades que podem ou não possibilitar uma prática pedagógica desenvolvida sob os princípios de uma abordagem crítico-emancipatória. Além disso, não me sinto capaz, como acadêmica, de julgar uma concepção de ensino, à medida que a minha experiência como pesquisadora, bem como educadora, ainda é insuficiente para elaborar afirmações acerca de alguns estudos que merecem um maior aprofundamento, como é o caso das concepções críticas de ensino.

Assim, não sei se existe uma abordagem ou princípios específicos que possam conformar a prática pedagógica de maneira que esta forme indivíduos críticos acerca de sua realidade e capazes de compreender os componentes sociais e históricos que permeiam a sociedade, mas também tenho certeza de que vale a pena buscar um ensino que propicie aos alunos uma perspectiva de vida maior do que simplesmente vencer para derrubar o adversário.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, T; HORKHEIMER, W. **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda., 1985.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. 2º ed. Campinas, SP. Papirus. 1998.

BETTI, Mauro. **Valores e finalidades na Educação Física escolar: uma concepção sistêmica**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Santa Maria, v.16, n.1, p.14-21, outubro/1994.

BRACHT, Valter. **Educação Física no 1º Grau: Conhecimento e Especificidade**. Revista Paulista de Educação Física. São Paulo, supl. 2, p. 23-28, 1996.

CAPARROZ, Francisco E. **Entre a Educação Física na Escola e a Educação Física da Escola: A educação física como componente curricular**. Vitória : UFES, Centro de Educação Física e Desporto. Coleção Gnosis. 1997.

CARDOSO, Carlos Luiz. **Concepção de Aulas Abertas**. In: KUNZ (org.) **Didática da Educação Física 1**, 3º ed., Ijuí, RS, Unijuí, 2003.p. 121-157

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CORREIA, Walter Roberto. **Planejamento Participativo e o Ensino de Educação Física no 2º Grau**. Revista Paulista de Educação Física. São Paulo, supl. 2, p. 43-48, 1996.

DAOLIO, J. **Educação Física Brasileira: autores e atores da década de 1980**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

DAÓLIO, Jocimar (1995). **Os significados do corpo na cultura e as implicações para a Educação Física**. Revista Movimento, Porto Alegre, 2 (2), junho, p. 24-28.

FRITAG, Bárbara; ROUANET, Sérgio, (orgs.) **Habermas : Sociologia**. São Paulo: Ática, 1980. Coleção “Grandes Cientistas Sociais”.

GRECO, Pablo Juan; BENDA, Rodolfo Novelino. **Iniciação Esportiva Universal - Volume 1**. Belo Horizonte: Editora Universitária UFMG, 1998. v. 1000.

HILDEBRANDT, R. **Concepções Abertas no Ensino da Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1991.

HILDEBRANDT, R. **Textos Pedagógicos Sobre o Ensino da Educação Física**. 2° ed. Ijuí, RS. Unijuí, 2003.

KUNZ, Elenor. **Ensino e Mudanças**. 2° ed. Ijuí, RS. Unijuí, 2001.

KUNZ, Elenor. **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte**. 2° ed. Ijuí, RS. Unijuí, 1998.

KUNZ, Elenor. (Org.). **Didática da Educação Física 1**. 3° ed. Ijuí, RS. Unijuí, 2003.

KUNZ, Elenor. (Org.). **Didática da Educação Física 2**. 2° ed. Ijuí, RS. Unijuí, 2004.

LENHARO, Alcir. **Sacralização da Política**. 2° ed. Campinas, SP: Papyrus, 1986.

MARCUSE, Herbert. **A Ideologia da Sociedade Industrial: O Homem Unidimensional**. 6° ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

MEDINA, João Paulo Subirá. **A Educação Física Cuida do Corpo e... “Mente”**. Campinas, SP: Papyrus, 1983. Coleção Krisis.

MUHL, Eldon Henrique. Modernidade, Racionalidade e Educação: A reconstrução da teoria crítica por Habermas. In: ZUIN; PUCCI; OLIVEIRA (orgs.) **A Educação Danificada: contribuições à teoria crítica da educação**. 2°ed. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, 1998. p. 243-261.

OLIVEIRA, Vítor Marinho de. **O Que é Educação Física?**. 9° ed. São Paulo, SP: editora brasiliense, 1993. Coleção Primeiros Passos.

OLIVEIRA, Vítor Marinho de. **Fundamentos Pedagógicos Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987.

PIRES, G. L.; NEVES, A. O Trato com o Conhecimento Esporte na Formação em Educação Física: possibilidades para a sua transformação didático-metodológica. In: KUNZ, Elenor. (Org.). **Didática da Educação Física 2**. 2° ed. Ijuí, RS. Unijuí, 2004. p. 53-98.

SOARES, Carmem. **Educação Física: Raízes Européias e Brasil**. 2° ed. Campinas, SP: autoresassociados, 2001

SOARES, Carmem Lúcia. **Educação Física Escolar: Conhecimento e Especificidade**. Revista Paulista de Educação Física. São Paulo, supl. 2, p. 6-12, 1996.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus. A. T. de. Práticas pedagógicas da Educação Física nos tempos e espaços escolares: a corporalidade como termo ausente? In:

BRACHT, Valter; CRISÓRIO, Ricardo (orgs) **A educação física no Brasil e Argentina: identidade, desafios, perspectivas.** Campinas: Autores Associados, 2003.

TANI, Go et al. **Educação Física Escolar: fundamentos para uma abordagem desenvolvimentista.** São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

VENTORIM, Silvana, A Formação do Professor e a Relação Ensino e Pesquisa no Estágio Supervisionado em Educação Física. In: CAPARROZ, F. E. (org.). **Educação Física Escolar: política, investigação e intervenção.** Vitória, Proteoria, 2001. p. 93-113.

ZUIN, A.A.; PUCCI, B., OLIVEIRA N. R. (orgs.) **A Educação Danificada: Contribuições à Teoria Crítica da Educação.** 2º ed. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, 1998.

ANEXOS

PLANOS DE AULA

Módulo 01: transcendência de limites pela experimentação

Número de aulas: 02

Conteúdo: experimentação de materiais

Objetivos: realizar o maior número de vivências possíveis por parte dos alunos, tanto no que se refere ao aspecto dos materiais (bolas), quanto ao aspecto do espaço.

- Aula 01

Objetivos específicos: experimentação de materiais, identificação de características que compõem os materiais, desenvolvimento de aspectos relacionados a noção de espaço.

Materiais: bolas de diversos tipos, cartolina

Atividade 01

Os alunos serão divididos em grupos, de acordo com o número de alunos que constituem a turma. A seguir cada grupo receberá diferentes tipos de bola, e deverão identificar qual bola é a mais pesada, qual é a bola mais leve, qual é menor e qual é a maior.

Atividade 02

Em uma metade da quadra de vôlei serão posicionadas diversas cartolinas, as quais conterão diferentes pontuações. O objetivo de cada grupo será atingir tais cartolinas obtendo o número de pontos para sua equipe. Para isso os alunos estarão posicionados no lado oposto da quadra e deverão lançar uma bola, de escolha do grupo, por cima da rede de voleibol. Para escolha do tipo de bola que cada integrante do grupo utilizará para realizar o lançamento deverá ser analisada qual bola é mais adequada ao objetivo especificado pelo grupo (se o alvo estará longe ou perto), e se esta está de acordo com as características individuais do lançador.

- Aula 02

Objetivos: experimentação de materiais e de espaço, adaptação à diferentes tipos de materiais e espaços.

Materiais: bola de borracha, bola de vôlei.

Atividade 01

Será realizado um jogo de vôlei com uma bola de borracha na quadra de voleibol.

Atividade 02

Será realizado um jogo de vôlei com uma bola de voleibol na grama.

OBS: De acordo com o número de alunos as duas atividades ocorrerão de forma simultânea ou uma de cada vez.

Módulo 02: transcendência de limites pela aprendizagem

Número de aulas : 02

Conteúdo: técnicas e regras do voleibol

Objetivos: desenvolver a competência objetiva dos alunos, permitindo a estes alcançarem uma maior autonomia dentro da prática esportiva.

O que será desenvolvido: habilidades relativas à prática do voleibol e compreensão de regras por meio de atividades lúdicas e cooperativas.

- Aula 03

Objetivos: Desenvolvimento da competência objetiva pela aprendizagem das regras que conformam o voleibol

Materiais: giz, materiais didáticos acerca das regras do voleibol

Atividade 01

Nesta aula será verificado quais as regras que constituem o esporte são de conhecimento dos alunos, e trabalhar aquelas que não fazem parte de seu conhecimento por meio de debates e demonstração de materiais didáticos.

Atividade 02

Será realizado um jogo de voleibol, e enquanto dois grupos de alunos participam deste, o outro grupo será responsável por apitar o jogo.

- Aula 04

Objetivos: Desenvolvimento da competência objetiva pela aprendizagem da técnica do voleibol, desenvolvimento da interação social e da postura cooperativa.

Materiais: Bolas de voleibol.

Atividade 01

Demonstrar as técnicas do voleibol (toque e manchete). Após a demonstração os alunos deverão se organizar em duplas (ou grupos com maior número de alunos, dependendo da quantidade de bolas e de alunos) com o intuito de ajudar o colega na realização do movimento.

Atividade 02

Os alunos serão divididos em grupos. Sendo que cada grupo possua uma bola e terá como objetivo manter a bola no ar por mais tempo. O tempo será cronometrado pelo professor.

Atividade 03

Os alunos serão divididos em 4 grupos. Sendo que cada dois grupos realizarão um jogo. O objetivo principal é manter a bola no ar por mais tempo, sendo assim as duas equipes que jogam entre si deverão cooperar entre si. As duas equipes que mantiverem a bola no ar por mais tempo ganharão.

OBS: De acordo com o andamento do jogo os alunos poderão definir algumas estratégias para a realização do objetivo, como por exemplo permitir um pingo a cada toque realizado, ou segurar a bola ao invés de realizar o movimento do toque.

Módulo 03: transcendência de limites criando

Número de aulas: 02

Conteúdo: jogos adaptados

Objetivos: trabalhar o aspecto da criação de atividades e adaptação de regras.

O que será desenvolvido: jogos adaptados, mudança de regras que constituem o futebol, criação de novos jogos que atendam às necessidades da turma.

- Aula 05

Objetivos: demonstrar que o jogo de voleibol pode se dar de outra forma que não a tradicional, de forma a tender a necessidade dos próprios alunos e fugindo do caráter competitivo.

Materiais: bola de vôlei, giz

Atividade 01

Câmbio (Voleibol Adaptado)

A quadra de voleibol é demarcada com nove posições, a altura da rede deve variar de acordo com a turma e o número de jogadores é ilimitado. A turma deve ser dividida em dois grupos sendo que nove alunos de cada grupo deverão se posicionar de um lado da quadra de voleibol, cada um em uma das posições demarcadas. O restante do grupo deverá se posicionar no fundo da quadra de voleibol, em fila. O jogo poderá ocorrer de acordo com as regras convencionais ou poderá ser modificado de acordo com o interesse da turma, ou seja, poderão ser estabelecidas adaptações à medida que forem identificadas dificuldades pelos alunos, como por exemplo: será permitido um pingo antes da recepção do saque, ou antes, de cada jogada, o saque poderá ocorrer a

partir da linha dos três e não somente atrás da linha de fundo, os alunos podem segurar a bola ao invés de realizar o toque propriamente dito e assim por diante. É obrigatório durante o jogo a realização de no mínimo três toques para cada equipe, sendo que o último toque sempre deverá ser efetuado pelo aluno que se encontra na posição nº8. Ao realizar o último toque o aluno que se encontra na posição 8 deverá gritar “câmbio”, e todos os colegas de sua equipe passarão para a próxima posição (rodízio), sendo que o aluno que se encontra na posição nº 9 deverá ir para o final da fila e o aluno que estava na fila deverá ir para a posição 1.

Atividade 02

Voleibol em dupla, nesta atividade os participantes das equipes só poderão tocar na bola de vôlei se estiverem segurando a mão do colega (em duplas). Dependendo do andamento da atividade algumas regras podem ser estipuladas, como por exemplo haver um pingue antes de cada jogada, para que as duplas tenham tempo de se posicionar melhor e realizar a jogada. Além disso, como o número de participantes pode aumentar (se jogarem seis duplas serão doze pessoas em quadra) o espaço de jogo também pode ser modificado.

- Aula 06

Objetivos: trabalhar o aspecto criativo dos alunos, desenvolvimento de adaptações ao jogo de voleibol, com o intuito de proporcionar uma maior participação de todos.

Materiais: Serão definidos pelos alunos

Atividade:

Os alunos serão divididos em grupos e desenvolverão propostas de “jogos de voleibol adaptado” de forma a solucionar os seguintes problemas: uma maior participação dos alunos, regras que proporcionem o envolvimento de todos os alunos, independentemente das habilidades desportivas de cada um.

Módulo 04: Contextualização do voleibol:

Número de aulas: 02

Conteúdo: discussões e análises acerca do voleibol e as influências que sofre por parte da sociedade.

Objetivos: desenvolver a capacidade comunicativa dos alunos, para que estes possam refletir e discutir acerca dos aspectos sociais e culturais que constituem o voleibol.

O que será desenvolvido: discussões e reflexões que contemplem a contextualização do esporte na sociedade.

- Aula 07

Objetivos: Proporcionar que o aluno entenda o significado do futebol e sua contextualização na sociedade, e fazendo-o entender que ele é um sujeito que possui o direito de intervir nesta prática, assim como na sociedade. Discutir a esportivização e o esporte como produto mercantilista.

Materiais: Giz, questionário.

Atividade:

Em uma dinâmica de debate serão discutidos os aspectos que constituem a prática do voleibol, e a influência que este esporte vem sofrendo da sociedade. Para isso os alunos serão divididos em grupos e deverão responder as seguintes perguntas:

Gostam de voleibol? Por quê?

Conhecem algum jogador? Qual?

Como vocês conheceram o voleibol?

Por que o vôlei não é tão praticado quanto o futebol Por exemplo?

Para jogar vôlei precisa ser alto?

Por que as regras do voleibol foram modificadas.

- Aula 08

Objetivos: Avaliação das aulas administradas.

Materiais: questionário.

Perguntas:

Se gostaram das aulas ou não?

O que aprenderam?

Aprenderam algo diferente? O que?

O que poderia ser mudado?

É importante destacar que apesar de cada aula possuir seus objetivos específicos, pretende-se a todo momento (direta ou indiretamente) desenvolver todas as competências (objetiva, de interação social e de autonomia) além da capacidade comunicativa do aluno.